



**Univerzita Karlova v Praze**  
**Filozofická fakulta**  
**Ústav germánských studií**

**Diplomová práce**  
**Olivia Josephine Horbank**

**Zur diskursiven Konstituierung der Sprachnormautoritäten an deutschen  
Schulen und ihr Einfluss auf die Gestaltung der deutschen Standardvarietät**

**On the Discursive Constitution of Language Norm Authorities in German  
Schools and Their Influence on the Creation of the Standard Variety**

**K diskurzivní tvorbě normových autorit na německých školách a její vliv na  
formování spisovné němčiny**

## **Danksagung**

Ich möchte an dieser Stelle Herrn PhDr. Vít Dovalil, Ph.D., für die fachliche Leitung, anregende Motivation und konstruktive Kritik, die ich während der Arbeit erfahren habe, herzlich danken. Ein großer Dank gehört ebenso den Schulleitern und allen Lehrern und Schülern beider deutschen Schulen, die mir freundlicherweise mediale Aufnahmen in ihren Unterrichtsstunden gestattet und ermöglicht haben. Besonderer Dank gilt meiner Familie für die motivierende Unterstützung.

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze, dne*

.....

*podpis*

## **Abstrakt**

Tato magisterská práce se zabývá otázkou diskurzivního prosazování normové autority ve školské výuce. Práce se opírá o datový materiál vícero audiových a audiovizuálních snímků z vyučování na dvou školách 3. stupně v Německu. Jejím cílem bylo pozorovat a popsat způsob, jakým učitel jako normová autorita v daných diskurzech vůči žákovi jako normovému subjektu vystupuje a zda se i následně jako normová autorita prosazuje. Zároveň byl fokus pozorování zaměřován na to, jak normové subjekty – tedy žáci - na tento zásah do jejich jazykové produkce reagují. Teoretický základ této práce tvoří Sociální silové pole podle Ulricha Ammona a Teorie jazykového managementu. Na příkladu jednotlivých kroků jazykového managementu bylo popsáno a analyzováno, jakým způsobem si žáci jazykové normy ve vyučovacím procesu aktivně přivlastňují. Analýza a vyhodnocení vyučovacích nahrávek podporují dynamický charakter jazykové normy a ukazují její procesuální vznik a přivlastňování.

**Klíčová slova:** norma, varieta, sociální silové pole, jazykový management, makro- a mikrorovina, normová autorita, normový subjekt

## **Abstract**

This master thesis analyzes the question, how norm authority constitutes itself in the context of school education. It is based on firsthand data from several audio- and audiovisual recordings of classes in two German schools (trade school and high school). The project provides a description of the mechanism by which the teacher establishes himself as the norm-authority and how he is able to assert this authority towards the student, the norm subject. At the same time, the reaction of the norm subjects towards the intervention of the norm authority into their language production is analyzed. Theoretically, the essay is embedded in the social force field of a standard-variety (“soziales Kräftefeld einer Standardvarietät”) by Ulrich Ammon and the language management theory. By following the steps of the language management process, the handling of the language norm is described and an analysis is made of how language norms are actively adopted into the learning process. The analysis and evaluation of the class recordings underline the dynamic character of language norms and show the procedural nature of norm formation and their adoption.

**Key Words:** norm, variety, social force field, language management, macro and micro level, norm authority, norm subject

## **Abstrakt**

Die vorliegende Magisterarbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie sich eine Normautorität im schulischen Unterricht diskursiv konstituiert. Sie stützt sich auf das Datenmaterial aus mehreren audio- und audiovisuellen Aufnahmen aus dem Unterricht zweier Schulen (Berufsgymnasium und Berufsschule) in Deutschland. Ziel der Arbeit war es, eine Beschreibung dessen zu geben, wie sich der Lehrer als Normautorität in solchen Diskursen begründet und ob und wie er sich gegenüber dem Normsubjekt Schüler durchsetzt. Gleichzeitig wurde beobachtet, wie die Normsubjekte auf das Eingreifen der Normautorität in ihre Sprachproduktion reagierten. Als theoretische Grundlage wurden das soziale Kräftefeld einer Standardvarietät von Ulrich Ammon und die Sprachmanagementtheorie herangezogen. Anhand der einzelnen Schritte des Sprachmanagementprozesses wurde der Umgang mit der Sprachnorm beschrieben und analysiert, wie Sprachnormen von den Schülern aktiv in einem Lernprozess angeeignet werden. Die Analyse und Auswertung der Unterrichtsmitschnitte unterstreichen den dynamischen Charakter der Sprachnorm und zeigen die Prozesshaftigkeit der Normentstehung und ihrer Aneignung.

**Schlüsselwörter:** Norm, Varietät, soziales Kräftefeld, Sprachmanagement, Makro- und Mikroebene, Normautorität, Normsubjekt

## Inhaltverzeichnis

Abbildungsverzeichnis .....	9
Tabellenverzeichnis .....	9
0. Einleitung und Zielsetzung .....	10
1. Theoretische Grundlage .....	12
1.1 Zum Begriff Sprachnorm .....	12
1.2 Zum Begriff Varietät .....	14
1.3 Ammons soziales Kräftefeld .....	16
1.4 Sprachmanagementtheorie .....	18
1.5 Verbindung der zwei Modelle .....	24
2. Datenerhebung zur diskursiven Konstituierung von Normautoritäten .....	28
2.1 Datenerhebung .....	28
2.2 Beispiele für das einfache Sprachmanagement .....	29
2.2.1 Beispiel 1 „Fabrikbesitzer“ .....	30
2.2.2 Beispiel 2 „im Hinblick auf“ .....	31
2.2.3 Beispiel 3 „Zeitschrift“ .....	32
2.2.4 Beispiel 4 „Protagonist“ .....	33
2.2.5 Beispiel 5 „Konjunktiv II“ .....	34
2.2.6 Beispiel 6 „Kommaregeln“ .....	35
2.2.7 Beispiel 7 „Dekade“ .....	37
2.2.8 Beispiel 8 „geben, ausleihen, schenken“ .....	40
2.2.9 Beispiel 9 „Sozial verpflichtete Haltung“ .....	42
2.2.10 Beispiel 10 „Enttraditionalisierung“ .....	47
2.2.11 Beispiel 11 „Fäkalwörter“ .....	50
2.2.12 Beispiel 12 „zum Zuge kommen“ .....	52
2.2.13 Beispiel 13 „Zeitdruck“ .....	54
2.2.14 Beispiel 14 „Komparativ“ .....	55
2.2.15 Beispiel 15 „Lernbedingungen“ .....	56
2.2.16 Beispiel 16 „Ausdrucksweise“ .....	59
2.3 Auswertung der Beispiele .....	60
2.3.1 Beispiele 1-5 .....	60
2.3.2 Beispiele 6-8 .....	61
2.3.3 Beispiel 9 und 10 .....	63
2.3.4 Beispiel 11 und Beispiel 16 .....	66

2.3.5 Beispiel 12-15 .....	67
2.4 Ergebnisse der Datenauswertung .....	68
2.4.1 Korrektive Maßnahmen.....	68
2.4.2 Implementierung .....	71
2.4.3 Bestätigung der Implementierung .....	72
2.4.4 Der Lehrer als Normautorität .....	75
2.4.5 Einbindung weiterer Norminstanzen.....	76
3. Zusammenfassung und Schlussfolgerung .....	77
4. Literaturverzeichnis.....	80
5. Anhang .....	83
5.1 Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT) .....	83
5.2 Liste der Aufnahmen.....	84
5.3 Auflistung aller Beispiele in ihren Kontexten.....	85



## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät nach Ammon .....	16
Abbildung 2: Prozess des Sprachmanagements .....	22
Abbildung 3: Grafische Darstellung des Sprachmanagementzyklus nach Dovalil.....	23
Abbildung 4: Lob/Bestätigung als zweiter Sprachmanagementzyklus .....	73

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Übersicht Gegenmaßnahmen .....	70
Tabelle 2: Übersicht Implementierung und Bestätigung.....	74

## **0. Einleitung und Zielsetzung**

Die vorliegende Magisterarbeit ist soziolinguistisch orientiert und befasst sich einerseits mit der Untersuchung, wie sprachliche Normen im Schulunterricht gestaltet und erlernt werden, und andererseits mit der Frage, wie sich der Lehrer als eine Normautorität konstituiert.

Ausgegangen wird von einem „natürlichen Diskurs“ zwischen Schülern und Lehrer. In diesem Diskurs werden Normen der Standardvarietät gebildet, indem diese Normen „in der Interaktion geschaffen, angezweifelt, umgebildet bzw. verteidigt“ (Dovalil 2011: 65) werden (bzw. die Möglichkeit dazu besteht). Dies ist möglich, da Sprache nicht statisch ist, sondern sich durch ihre Benutzung immer weiter entwickelt. So ist zwar die Sprache ständigen Änderungen ausgesetzt, ist aber gleichzeitig stabilisiert, da man klare und beständige Normen ausmachen kann. Diese Normen geben der Sprache und ihrem Gebrauch einen festen Rahmen. Dieses Wechselspiel der Durchsetzung bestehender Normen und / oder ihre Umgestaltung oder Neubildung hebt die Prozesshaftigkeit der Normgestaltung hervor und führt weiter zu der Frage, wer über die Sprachnormen entscheidet und welchen Einfluss Normautoritäten ausüben.

Die Grundlage dafür, wie mit der Sprachnorm im Schulunterricht umgegangen wird, bildet der Schüler-Lehrer-Diskurs. Im deutschen Schulwesen wird im Normalfall davon ausgegangen, dass der Schüler die Standardvarietät des Deutschen bereits beherrscht und dass in das Sprachbewusstsein des Schülers eher korrektiv und aufklärend bzw. erklärend eingegriffen werden muss. Diese Aufgabe obliegt der Autorität des Lehrers, der seinem Beruf entsprechend die Verwendung gültiger Normen überwachen und durchsetzen soll. Im Schulunterricht fallen Normen als solche erst auf, wenn von ihnen in einer kommunikativen Interaktion abgewichen wird bzw. wenn die erwartete Norm nicht erfüllt wird. Wird sodann vom Lehrer korrigierend eingegriffen, behauptet sich dieser als Normautorität. So gesehen, treten Lehrer erst dann als Normautoritäten auf, wenn sie in Zweifelsfällen oder bei Normwidrigkeiten überzeugend argumentieren.

Die Kenntnisse der Normen werden bei dem Beruf Lehrer von der Gesellschaft vorausgesetzt und erwartet. Der Lehrer eignet sich die Sprachnorm nicht nur intuitiv mit dem Erlernen der Muttersprache an, sondern das implizite Wissen der Sprachnorm wird v. a. im spezialisierten Lehramtsstudium erworben, gefestigt und erweitert. Dazu gehört auch, dass der Lehrer sich in Zweifelsfällen an den allgemein gültigen Grammatiken und Wörterbüchern orientieren kann.

Es ist jedoch zu bemerken, dass auch der Lehrer als Normgeber ein Individuum ist und eine eigene Vorstellung von Normen – also implizit individuell – hat. Was er weitergibt, welche sprachlichen Äußerungen er von den Schülern akzeptiert oder toleriert oder gar sanktioniert und korrigiert, obliegt der Auffassung eines jeden einzelnen Lehrers. Dies gilt auch allgemein für jede weitere Kommunikationsart, nicht nur für den Schulunterricht.

In dieser Arbeit liegt der Fokus weniger auf der korrekten Vermittlung einer Standardvarietät, sondern auf qualitativen Beobachtungen, wie mit Normabweichung kommunikativ umgegangen wird. Auch soll keine Bewertung des Schülers über sein Normwissen und Normbewusstsein vorgenommen werden. Der Schüler übernimmt die Funktion des aktiven Diskursteilnehmers, um die Grundbedingungen zur Konstituierung des Lehrers als Normautorität zu schaffen. Die Untersuchung geht daher von einem gleichwertigen, sprachlichen Verhältnis aller Kommunikationsteilnehmer aus und betrachtet und analysiert die Situationen, in denen sich dieses Gleichgewicht verschiebt.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit folgenden Fragen:

- Wie ist die Position des Lehrers als Norm gebende Autorität identifizierbar?
- Wie konstituiert sich der Lehrer als Normautorität im Unterricht innerhalb eines Gesprächs?
- Zweifelt der Schüler den Lehrer an oder akzeptiert er seine Position?
- Nutzt der Lehrer seine Machtposition gegenüber dem Schüler aus, um sprachliche Variation normativ zu koordinieren und zu regulieren?
- Wie greift der Lehrer regulierend in den Sprachgebrauch des Schülers ein?
- Wie reagiert der Schüler auf das Eingreifen des Lehrers in sprachliche Äußerungen?

## **1. Theoretische Grundlage**

### **1.1 Zum Begriff Sprachnorm**

Wenn eingangs über Normautorität, Normativ und Norm gesprochen wurde, führt der Weg grundsätzlich erst einmal zu der Frage, was eine (Sprach)Norm<sup>1</sup> im soziolinguistischen Kontext überhaupt ist. Die Beantwortung ist nicht leicht, da es sich hier um einen viel diskutierten Begriff handelt. Jedoch soll an dieser Stelle kein Überblick über den linguistischen Diskurs zum Begriff Norm und den verschiedenen Normdefinitionen gegeben werden, sondern ein Abbild der Norm im Zusammenhang mit ihrer praktischen Anwendung in einer erklärenden Weise dargestellt und untersucht werden, die für die folgende Datenerhebung relevant ist.

Sprachnormen gehören in den Bereich der sozialen Normen, sie sind ihnen implizit und stellen so ein Element von diesen dar. Sie entstehen innerhalb der Kommunikation von zwei oder mehr Interaktanten. Die Sprachnorm richtet sich nach verschiedenen Parametern, die in bestimmte Dimensionen unterteilt werden: Es handelt sich dabei um die soziale Dimension (wer spricht mit wem), die sprachliche Dimension (was / wie wird thematisiert), die interaktive Dimension (Sprecherabsicht gegenüber dem Adressaten), die Kontextdimension (Situationsbedingungen) und die evaluative Dimension (Bewertung mit welchen Folgen) (vgl. Dovalil 2009a). Innerhalb dieser Dimensionen regeln die Normen, was erlaubt, geboten oder verboten ist. Genauer gesagt, werden diese Normen, die in bestimmten Situationen eine bestimmte Art der Handlung vorschreiben, erst als Ergebnis dieser Handlung sichtbar. Vorgeschrieben und reguliert wird das normative Handeln nach Wright (1979) von einer Autorität. Diese „befiehlt, erlaubt oder verbietet gewissen Adressaten gewisse Dinge in gewissen Situationen“ (Wright 1979: 83). Neben der Autorität hat auch jedes Mitglied einer Sprachgemeinschaft eine bestimmte Menge von Sprachnormen verinnerlicht und verfügt damit auch über bestimmte Erwartungshaltungen gegenüber den anderen Mitgliedern der Sprachgemeinschaft. Davon ausgehend sind Sprachnormen entweder subsistent, d.h. nicht formuliert und z.B. in stiller Übereinkunft getroffen, und / oder sie sind formuliert wie z.B. in Kodizes (vgl. Dovalil 2009b).

Nach Gloy (1997) sind Sprachnormen „Institutionen im Reich der Gedanken“, d. h. sie sind nicht gegenständlich, sondern sie existieren in den Köpfen der Sprecher und sind dort institutionalisiert. Jede sprachliche Situation ist einzigartig und so nicht wiederholbar bzw. nicht

---

<sup>1</sup> Normen existieren in vielen Bereichen – wie z.B. als Rechtsnorm, Sozialnorm, technische Norm u. a. Der Fokus wird hier ohne weitere Differenzierung zu anderen Normbereichen auf die Sprachnorm gelegt.

exakt vergleichbar mit einer vorangegangenen sprachlichen Handlung. Die Sprachnormen werden nicht einfach von dem Sprecher übernommen, sondern werden in einem Lernprozess immer wieder neu bestätigt und/oder neu ausgehandelt. Dies basiert darauf, dass die Formuliertheit der Norm nicht ihre Effizienz im kommunikativen Prozess bedingt, sondern dies vielmehr von der bewussten Aufnahme und Verarbeitung durch den Rezipienten abhängt. In Bezug auf den Lernprozess ziehen so die unterschiedlichen Sprachsituationen eine variierte Übernahme durch den Rezipienten nach sich (vgl. Gloy 1997: 28-29). So ist die Normaneignung und damit auch die normgerechte Sprachverwendung besonders durch ihre Prozesshaftigkeit gekennzeichnet; eine statische Betrachtungsweise würde den reziproken Erwartungen zweier Kommunikationspartner widersprechen.

Aus den vorangegangenen Überlegungen lassen sich für die Sprachnorm folgende Eigenschaften ableiten: Erwartung in Bezug auf eine angemessene Sprachform, Regulation und Steuerung, Angemessenheit innerhalb einer Situation, relative Beständigkeit durch Anwendung. V. Dovalil führt diese Kriterien prägnant zusammen: „Eine Sprachnorm ist eine historisch veränderliche und aufgrund der Reflexion sozialer Phänomene intersubjektiv existierende Bewusstseinskomponente, die als Regulator sprachlicher Erwartungen und Handlungen funktioniert und die sich auf gleichartige und zahlenmäßig nicht näher bestimmbar kommunikatiossituationen bezieht. Die Verletzung der Sprachnorm beschert dem Sprachbenutzer gewisse (negative) Folgen.“ (Dovalil 2006: 26).

Dovalil nimmt hierbei auch Bezug auf den der Norm impliziten Widerspruch, nämlich dass die Sprachnorm sowohl veränderbar als auch stabilisiert sei. Dies lässt sich auch durch die Position der Sprachnorm zu angrenzenden Bereichen der Sprache verdeutlichen. So steht die Sprachnorm zwischen dem Sprachsystem (vergleichbar mit de Saussures Begriff *langue*) und dem Sprechen/Gesprochenen (vergleichbar mit *parole*) bzw. Usus, was schon in den 1930ern im Prager Linguistenkreis diskutiert wurde (vgl. dazu Nebeská 1987: 336). Das Sprachsystem als abstraktes Gebilde besteht aus einer Menge von Zeichen und Regeln; das Sprechen ist die konkrete, individuell variierte Realisierung einzelner Elemente. Es ist also das Wechselspiel zwischen Beständigkeit und Variabilität; Mathesius nennt es die „elastische Stabilität“ („*pružná stabilita*“ Mathesius zitiert nach Nebeská 1987: 338)<sup>2</sup>, was der Sprachnorm eigen ist und sie schwer definierbar macht.

---

<sup>2</sup> Dazu auch Nebeská (1989): Die Theorie der Schriftsprache gründet sich auf dem Gegensatz von Variabilität und Stabilität (siehe dazu Nebeská 1989: 158).

Als entscheidender Punkt in der praktischen Anwendung der Sprachnorm gilt auch die Normwidrigkeit. Wird die Erwartung, die ein Sprecher hat und nach welcher er sich orientiert, nicht erfüllt, können dem Sprecher Sanktionen auferlegt werden.<sup>3</sup> Diese Sanktionen können darin bestehen, dass der Sprecher auf die begangene und vom Zuhörer erkannte Normwidrigkeit aufmerksam gemacht wird und/oder verbessert wird. Genau an dieser Stelle setzt die Theorie des Sprachmanagementprozesses an (siehe Kapitel 1.4) und zeigt so auf die Existenz der Sprachnormen, denn „[s]ie sind nur in den tatsächlich realisierten, systemgerechten und frequenten Konstruktionen greifbar“ (Hundt 2009: 121).<sup>4</sup>

## 1.2 Zum Begriff Varietät

In engem Zusammenhang mit Normen steht der Begriff der Varietät. Varietäten sind konzeptuell gesehen „identifizierbare Mengen sprachlicher Elemente (Varianten)“ (Dovalil 2009c). Dies bedeutet, dass in einer konkreten Gesamtheit, die durch jene Elemente gebildet wird, eine „innere Kohärenz oder Systematik“ (vgl. Ammon 1986: 14) besteht. Eine kohärente Gesamtheit sprachlicher Elemente beinhaltet also, „dass einer Norm zufolge, auf der die jeweilige Varietät beruht, einschlägig relevante Elemente kookkurrieren und kovariieren“ (Dovalil 2006: 40). Auch wenn aus linguistischer Sicht von einer kohärenten Gesamtheit gesprochen werden kann, darf Varietät nicht als ein Systembegriff aufgefasst werden, denn dieser suggeriert sprachliche Konsistenz und Homogenität (vgl. Lameli 2004: 23), was einer Varietät jedoch nicht entspräche. Sprache ist heterogen und ihre Homogenität wird nur methodisch hergestellt (vgl. Schmidt 2005: 61). Darum tritt vielmehr in Bezug auf die Varietät zu der linguistischen Komponente eine soziolinguistische, sodass eine Verbindung sprachlicher und gesellschaftlicher Elemente entsteht, denn Varietäten sind u. a. gruppenspezifisch (vgl. Ammon 1986: 14) und identitätsstiftend.

Wird nun gerade dieser soziologische Aspekt mit einbezogen, sind Varietäten tatsächlich nicht mehr konstant und klar von einander abgrenzbar, sondern es zeigt sich eine „inhärente Variabilität von Varietäten“ (Lameli 2004: 24). Trudgill präzisiert diesen Sachverhalt folgendermaßen: „Inherent variability means that the variation is due not the mixture of two or more varieties but is an integral part of the variety itself.“ (Trudgill 1974 zitiert nach Lameli 2004:

---

<sup>3</sup> Sanktion wird oft mit „Strafe“ assoziiert. Im Falle einer Korrekturmaßnahme in kommunikativen Interaktionen muss es sich nicht immer um eine Strafe handeln, sondern kann auch als wohlwollender Rat oder Hilfestellung bei Sprachproblemen betrachtet werden.

<sup>4</sup> Oder anders gesagt: „Sprachnormen treten im Normfall erst dann in Erscheinung, wenn sie verletzt werden. Normverletzung und die damit einhergehenden Sanktionen tragen somit zur Normkonstitution wesentlich bei.“ (Hundt 2009: 119).

24). In ihrer Unabgrenzbarkeit gleicht eine Varietät einem offenen System, das in sich dynamisch ist und als ein Kontinuum beschrieben werden kann. In einem Varietätenkontinuum werden Varietäten bzw. Verdichtungsgebiete einerseits und Sprechlagen<sup>5</sup> andererseits unterschieden. Varietäten sind dabei homogen, konstant und invariabel, während die Sprechlagen sich durch Variabilität und Situationsadäquatheit auszeichnen. Das Problem, das sich jedoch aus der Beschreibung des Kontinuums ergibt, ist die Identifizierung und Abtrennung einzelner Varietäten und Sprechlagen. Varietäten können nur in Form ihrer Verdichtungsgebiete eingegrenzt, aber nicht gänzlich abgetrennt werden. Wenn darum Standardsprache als variable Größe betrachtet wird, stellt sich auch dabei die Frage nach ihrer linguistischen Abgrenzbarkeit. Eine mögliche Problemlösung bietet das Einbeziehen extralinguistischer Parameter. Varietäten liegen Sprachnormen zugrunde; anders gesagt, werden in einer Varietät Normen, die von den Kommunikationsteilnehmern erwartet werden, realisiert.<sup>6</sup> Somit ist der Aspekt der Erwartung nicht nur ein Kriterium der Normen sondern auch der Varietät. Werden die Erwartungen der Sprecher und Hörer im Moment der Sprachproduktion erfüllt, ist das Produkt eine angemessene Sprechlage. Denn „[e]s geht aus Sprecherperspektive um Situationsadäquatheit und nicht um eine maximale Annäherung an den kodifizierten Standard“ (Lameli 2004: 36). Hinzu kommt, dass wenn diesen Erwartungen der Interaktanten entsprochen wird, auch keine Sanktionierung innerhalb der Kommunikation folgt, was bereits bei den Normen zu sehen war und eine Verbindung von Norm und Varietät aufzeigt.

Trotz allem ist der bestehende Standard empirisch nur schwer nachweisbar, weshalb sich ein idealtypisches Konzept von Standardsprache anbietet, das „unabhängig von funktionalen Gesichtspunkten auf rein linguistischer Ebene operiert und auf der Invarianz der Standardsprache beruht“ (Lameli 2004:36). Auf den Punkt gebracht bedeutet dies: In einer Varietät gilt, dass typische Elemente der Erwartung von Sprecher und Hörer entsprechend gemeinsam auftauchen. Diese Erwartung richtet sich nach der Norm, die als idealtypisches Gebilde einen Orientierungspunkt für die Sprachbenutzer bildet.

---

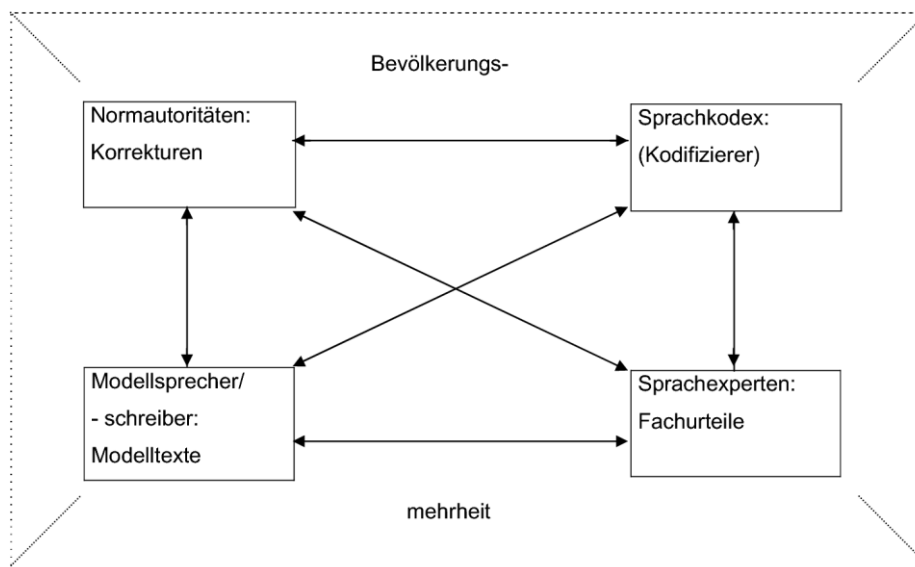
<sup>5</sup> Lameli beschreibt Sprechlagen „als nicht gut abgrenzbare Verdichtungsgebiete ausgewiesenen Variantenbündel im Zwischenbereich der Standard-Dialekt-Achse“ (Lameli 2004: 26).

<sup>6</sup> Zu den Varietäten zählen m. u. Nonstandardvarietäten, die ebenfalls über Normen verfügen (vgl. Ammon 2005: 31).

### 1.3 Ammons soziales Kräftefeld

Norm und Varietät verweisen gemeinsam auf den Begriff der Standardvarietät. Ammon unterscheidet in dieser Hinsicht zwischen Standard und Nonstandardvarietäten<sup>7</sup>. Dabei gilt, dass die Standardvarietät kodifiziert ist, förmlich gelehrt wird und einen amtlichen Status hat (vgl. Ammon 2005: 32). Die Kontrolle der Normen obliegt Sprachnormautoritäten gegenüber den ihnen unterstellten Sprachsubjekten. Sprachnormautoritäten sind an Schulen und in Ämtern oder anderen entscheidenden Institutionen zu finden (z.B. Lehrer, Amtspersonen/Vorgesetzte oder Lektoren).

Normen haben durch ihre Setzung eine Gültigkeit, die informell für Nonstandardvarietäten oder formell für Standardvarietäten gilt. Diese Setzung beruht auf einer Interaktion mehrerer Instanzen. Die Identifizierung der normsetzenden Instanzen für die Standardvarietät hat Ammon schon 1995 in *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz* mit folgender Abbildung dargestellt:



**Abbildung 1: Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät nach Ammon**  
(Ammon 2005: 33)

Ammon geht in seinem *sozialen Kräftefeld einer Standardvarietät* der Frage nach, wer alles über die standardsprachliche Norm entscheidet und wer sie durchsetzt.

<sup>7</sup> Siehe zur Begriffserklärung „Nonstandardvarietät“ Ammon (2005): „Nonstandardvarietäten sind gesellschaftlich anders verankert als Standardvarietäten. In grober Näherung sind Nonstandardvarietäten *Bräuche*. Sie werden informell tradiert, und wer sie nicht befolgt, gehört nicht zur betreffenden Traditionsgemeinschaft.“ (Ammon 2005: 32).



Das soziale Kräftefeld einer Standardvarietät besteht aus vier Instanzen, die alle miteinander in Verbindung stehen. Die Modellsprecher/-Schreiber produzieren Modelltexte, die Norm setzend sind, als Vorbild dienen und auf die man sich berufen kann. Sie sind in der Regel professionell geschulte Sprecher / Schreiber, und ihre Texte erhalten Vorbildcharakter durch ihre breite Öffentlichkeit und den sozialen Status des Schreibers/Sprechers in der Gesellschaft. Eine weitere Instanz bilden die Kodifizierer, die hinter den Sprachkodizes stehen. Sprachkodizes gelten als autoritative Nachschlagewerke, d.h. sie sind generell akzeptiert und in Bezug auf die Standardvarietät auch durch staatliche Institutionen vertreten. Sie enthalten neben standardsprachlichen Ausdrücken auch Nonstandardvarianten, die als solche ausgezeichnet sind, und es sind auch Klassifizierungen der stilistischen Varianten zu finden. Die Kodifizierer decken sich jedoch nicht mit der Gruppe der Sprachexperten, die eine eigene Instanz bilden. Es handelt sich dabei nach Ammon um Fach- und Laienlinguisten, die bei Sprachkonflikten eintreten oder auch andere Instanzen fachlich kritisieren können. Auch können sie beispielsweise auf die Bearbeitung und Änderung der Kodizes kritisch einwirken. Die vierte und für diese Arbeit wichtigste Instanz bilden die Sprachnormautoritäten. Ammon betont, dass per se jede Person eine Sprachnormautorität sein kann, die über genügend Macht verfügt, in das Sprachgeschehen korrigierend einzugreifen (Ammon 2005: 36). Einen besonderen Einfluss haben jedoch die institutionalisierten Autoritäten. Sie haben anders als die drei genannten Instanzen eine direkte Kontrolle über die Durchsetzung der Sprachnormen, indem sie die Sprachhandlung anderer Personen bewusst lenken.

Sprachnormautoritäten umfassen v. a. Berufe, in denen die Sprachkorrektur und -kontrolle nicht nur erwünscht sondern sogar vorgeschrieben ist. Der bedeutendste Vermittler von Sprachnormen ist der Lehrer an Schulen oder der Chefredakteur von Massenmedien (u. a.). In diesen Berufen ist die Durchsetzung der Norm ihre Dienstpflicht (vgl. Ammon 2005: 36), denn hinter den Lehrern steht der Staat und so reicht seine Legitimität bis zur höchsten staatlichen Institution hinauf. Auch muss die besondere Stellung des Lehrerberufs an dieser Stelle weiter hervorgehoben werden, da es die Lehrer sind, die Einfluss auf die Kinder und Jugendlichen haben, aus denen erst die späteren Kodifizierer, Modellschreiber/-Sprecher oder Sprachexperten werden.

Alle Instanzen bilden nicht fest abgrenzbare Gruppierungen, sondern entstehen erst in der Interaktion. Die eigentlichen Rollen zeigen sich in konkreten sprachlichen Handlungen. Dabei kann eine Person mehrerer Positionen vertreten: Ein Sprachexperte kann zugleich Kodifizierer

sein oder eine Sprachnormautorität kann auch als Linguist auftreten. Entscheidend ist die kommunikative Handlung innerhalb derer sich durch den Diskurs die jeweiligen sozialen Rollen konstituieren.

Sind sich alle vier Instanzen über eine sprachliche Variante einig und im Einklang darüber, so kann man von einer etablierten Sprachnorm sprechen. Ist jedoch auch nur eine Instanz gegen eine Sprachvariante, so muss die Norm nicht anerkannt werden. Gleiches gilt für die Identifizierung einer Nonstandardvariante; auch hier müssen sich alle Instanzen einig sein.<sup>8</sup>

Die diskutierten vier Instanzen funktionieren auf der Basis der Bevölkerungsmehrheit, der theoretisch fünften Instanz. Da die Bevölkerungsmehrheit aber in ihrer Frequenz relativ unerheblich ist, hat sie darum nur einen indirekten Einfluss auf die Sprachnormen. Sie stellt eher den gesamten Pool an Variationen und Varianten, aus dem sich dann die Norm gebenden Instanzen bedienen und damit weiterarbeiten können<sup>9</sup>.

Stellt man auf der Basis des sozialen Kräftefeldes noch einmal die Frage nach dem, was Standard sei, ist die treffende Antwort: „Standard ist, was von keinem der relevanten Akteure des Diskurses öffentlich beanstandet wird“ (Dovalil 2011: 69). Die daraus folgende Kritik Dovalils besteht in der Zweidimensionalität des Modells sowie der Tatsache, dass ein Gleichgewicht suggeriert werde, während in den Diskursen eigentlich eine ungleiche Gewichtsverteilung zu beobachten sei (vgl. Dovalil 2011: 70).

## **1.4 Sprachmanagementtheorie**

Ammons einleitende Frage, wer über die Standardvarietät entscheide, und seine theoretische Antwort in Form eines Modells führt zu weiteren Fragen: Wie sieht die konkrete soziale Praxis innerhalb der einzelnen Instanzen aus? Ist ihr Verhalten in bestimmten Situationen gleich oder verschieden? Wie kann man den Umgang mit sprachlichen Problemen im Detail betrach-

---

<sup>8</sup> Dovalil 2006 weist darauf hin, dass aufgrund des konservativen Charakters von Kodizes die Kodifizierer möglichen Änderungen nicht schnell genug nachkommen und so trotzdem, wenn alle anderen drei Instanzen in Bezug auf eine Nonstandard-/Standard-Variante einer Meinung sind, schon ein neuer Standard vorliegen könnte (vgl. Dovalil 2006: 58-59).

<sup>9</sup> Die Rolle der Bevölkerungsmehrheit im sozialen Kräftefeld kann hinterfragt werden und bildet so den Gegenstand von Diskussionen. Z. B. kritisiert Markus Hundt (2009): „Im Modell Ammons taucht der einfache Sprachproduzent, der Otto-Normalverbraucher der Sprache, nur als Umgebungsvariable auf. Die ‚Bevölkerungsmehrheit‘ bettet die vier genannten Normfaktoren ein. Ich denke, dass der Sprachproduzent (zwar nicht als Individuum, aber qua wiederholter Nutzung neuer Sprachmuster) durchaus auch eine Norminstanz ist. Man könnte so weit gehen, im Sprachproduzenten den Souverän der Sprachnorm zu sehen“ (Hundt 2009: 122).

ten? Als geeignetes Werkzeug, um das Sprachverhalten in konkreten sprachlichen Interaktionen methodologisch zu beschreiben, dient die Sprachmanagementtheorie.

Die Sprachmanagementtheorie entstand aus der Language Correction Theory von Neustupný Ende der 1970er<sup>10</sup> Jahre und wurde anschließend in den 1980ern von Neustupný und Jernudd als Überarbeitung und Erweiterung der Language Planning Theory weiterentwickelt. Seit dem wird die Sprachmanagementtheorie als eigenständiger und von den anderen Theorien unabhängiger Bereich betrachtet. Die Kritik an der Language Planning Theory besteht in ihrem Problemlösungsverfahren in sozialen, wirtschaftlichen und politischen Kontexten, die stets der Zustimmung einer politischen Autorität bedürfen, d.h. eine Angelegenheit auf staatlicher Ebene darstellen (vgl. Nekvapil 2006: 92)<sup>11</sup>. Als Alternative zu jener und anderen Sprachplanungstheorien verwendeten Neustupný und Jernudd den Begriff der Sprachmanagementtheorie („Language Management Theory“) das erste Mal 1987 in ihrem wissenschaftlichen Beitrag „Language planning: For whom?“<sup>12</sup>. Dabei ist weniger die terminologische Beschreibung als Sprachmanagement entscheidend, sondern das, was die theoretische Basis ausmacht (vgl. Nekvapil 2006: 5).

Die Sprachmanagementtheorie identifiziert Sprachprobleme in dem Moment ihrer Entstehung, das heißt in der direkten kommunikativen Interaktion – *hic et nunc*. Dort bestimmen die Diskursteilnehmer – nicht der Linguist, was ein Sprachproblem ist (vgl. Nekvapil 2000: 2), bzw. wann und wie einer der Akteure von der Norm abweicht. Dabei können das Normbewusstsein des Einzelnen und seine Erwartungen bezüglich der sprachlichen Handlung sehr verschieden sein<sup>13</sup>. Das Machtverhältnis in der Sprachverwendung und mögliche Problemlösungsaufgaben verschieben sich so in der unmittelbaren Kommunikationsebene auf die beteiligten Akteure. Der Hörer wird zum Richter des Gesprochenen, was unabhängig von höheren Instanzen geschieht. Die Sprachmanagementtheorie betrachtet jedoch mögliche Sprachprobleme nicht nur in einfachen Kommunikationssituationen, sondern sie lässt sich auch bei Sprachproblemen in unterschiedlichen Situationen und auf verschiedenen Ebenen anwenden.

---

<sup>10</sup> In: Neustupný, J.V. (1978) *Post-Structural Approaches to Language*. Tokyo: University of Tokyo Press.

<sup>11</sup> Siehe auch J. Neustupný (2002) - Hier ist Sprachplanung Staatssache in Vertretung der ganzen Gesellschaft: „Jazykové plánování se chápalo jako aktivita v celospolečenském měřítku, na jejímž vrcholu jsou umístěny státní plánovací orgány, bez nichž veškeré akce jsou nemyslitelné. Jazykové plánování se obrací především ke státu a ten považovalo za představitele celé společnosti.“ (S. 432).

<sup>12</sup> Jernudd, Björn H. / Neustupný, Jiří V. (1987): *Language Planning: For Whom?* In: Laforge, L. (Ed.): *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Québec: Presses de l'Université Laval. S. 69-84.

<sup>13</sup> „different participants often possessing different norms or ‘expectations’“ (Neustupný/Nekvapil 2003:185)

Diese Erkenntnisse bilden die Grundzüge der Sprachmanagementtheorie, nach der Neustupný und Nekvapil innerhalb dieser Theorie zwischen einfachem und organisiertem Management unterscheiden: „*Simple management* is management of problems as they appear in individual communication acts; for example, the problem of spelling in particular word, or the problem of how to redress the use of an expression that a speaker has just uttered but now considers as not sufficiently polite. *Organised management* occurs at a different level. The main features are:

- more than one person participates in the management process;
- discourse about management takes place;
- thought and ideology intervene.” (Neustupný / Nekvapil 2003: 185)

Das einfache Management (simple management) ereignet sich auf der Mikroebene, wogegen das organisierte Management (organised management) auf der Makroebene stattfindet. Diese Ebenen sind jedoch nicht von einander getrennt, sondern bilden vielmehr die Spannbreite für eine Palette verschiedener Institutionen und Situationen (z.B. können Situationen in Schulen von beiden Managementperspektiven betrachtet werden), innerhalb derer Sprachprobleme geregelt werden. Eine genauere Beschreibung des einfachen und organisierten Sprachmanagements und die enge Verknüpfung miteinander gibt Neustupný (2002) oder Nekvapil (2006): “They [language problems] are seen as originating in individual acts of interaction at the microlevel, where not only the communicative function but also the symbolic and other social functions matter. This is ‘simple management’. On the other end of the spectrum is ‘organised management’, such as management by governmental committees, which in fact originates on the microlevel, but uses complicated networks, ideologies and management acts that add new aspects to the management process.” (Neustupný 2002: 442).

“The speaker can manage individual features or aspects of his own or of his interlocutor’s discourse ‘here and now’, i.e. in a particular interaction. Such management is ‘simple’ or ‘discoursebased’. [...] Organized language management is not restricted to one particular interaction, it is directed and more or less systematic. The organization of language management involves several levels. The growing complexity of social networks is accompanied by the increasing degree of organization of language management. In very complex networks, organized management often becomes the subject of public or semi-public discussion among a large number of participants (including specialists, institutions), many of them referencing various theories or ideologies.” (Nekvapil 2006: 96).

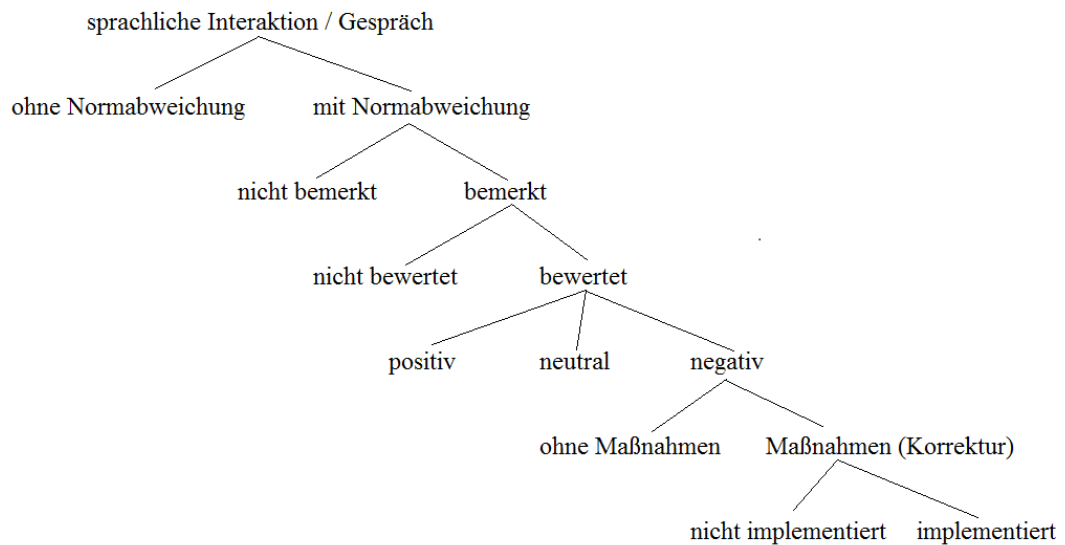
Die Sprachmanagementtheorie ist im Wesentlichen prozessorientiert. Das heißt, der Verlauf des Sprachmanagements kann in einzelne Stufen unterteilt und detailliert beschrieben werden. Als Ausgangspunkt für die Initialisierung des Sprachmanagementprozesses dient die sprachliche Interaktion auf der Mikroebene. Diese kann mit bestimmten sprachlichen Problemen einhergehen, die auch als solche von den Gesprächsteilnehmern erkannt werden (können). Dies geschieht, da Normen immer eine bestimmte Erwartung gegenüber dem Sprecher/Hörer beinhalten, und wird diese Erwartung nicht erfüllt, hat eine Normabweichung<sup>14</sup> stattgefunden<sup>15</sup>. Als nächster Schritt kann nun diese Normabweichung von den Interagierenden bemerkt (*noting*) werden. Bleibt sie unbemerkt, haben die Sprachbenutzer kein für sie relevantes Sprachproblem erkannt. Nur durch das Bemerken kann der Sprachmanagementprozess fortgeführt werden. Die Normabweichung kann sodann positiv oder negativ bewertet werden (*evaluation*). Dovalil (2008 und 2011) schlägt an dieser Stelle noch eine Erweiterung um eine neutrale Position vor. Die neutrale und positive Bewertung zieht keine weiteren Folgen nach sich; nur bei einer negativen Bewertung kann der Sprachmanagementprozess auf einer neuen Stufe fortgesetzt werden, da sie wider der bestehenden Erwartung läuft. Aus diesem Grund müssen Maßnahmen getroffen werden, um das Problem zu beheben und die Erwartungen zu justieren (*adjustment design*). Diese Maßnahme ist die Korrektur, die auf unterschiedliche Weise realisiert werden kann, z.B. als Wiederholung des Ausdrucks, Wahl eines Synonyms (grammatische und lexikalische Kompetenz) oder Korrektur der Höflichkeits- und Umgangsformen (kommunikative bzw. gesellschaftliche Kompetenz). Schließlich muss die Korrektur noch in den Sprachprozess implementiert (*implimentation*) werden. Erst durch diese Umsetzung kann der Sprachmanagementprozess als abgeschlossen betrachtet werden (siehe Grafik 2). Es ist dabei zu beachten, dass der Prozess auf jeder einzelnen Stufe abgebrochen werden kann.

---

<sup>14</sup> Normabweichung ist nicht mit einem Sprachproblem gleich zu setzen, sondern als Voraussetzung seines Entstehens: „Odchylkami se rozumí to, že lidské jednání není v souladu s normami. Odchylky ještě neznamenají, že se jedná o problémy, ale jsou podmínkou pro jejich vznik.“ (Neustupný 2002: 437)

<sup>15</sup> Die Reaktion auf eine bemerkte und als negativ bewertete Normabweichung ist der beste Beweis für das Vorhandensein von Normen im Bewusstsein eines Sprechers. Die Existenz der Norm ist nur durch ihre Nicht-Existenz möglich. Der Sprachmanagementtheorie gelingt es, diese Polarität in einzelnen Fällen aufzudecken.

## Sprachmanagementprozess:



**Abbildung 2: Prozess des Sprachmanagements**  
(vgl. Dovalil 2011)

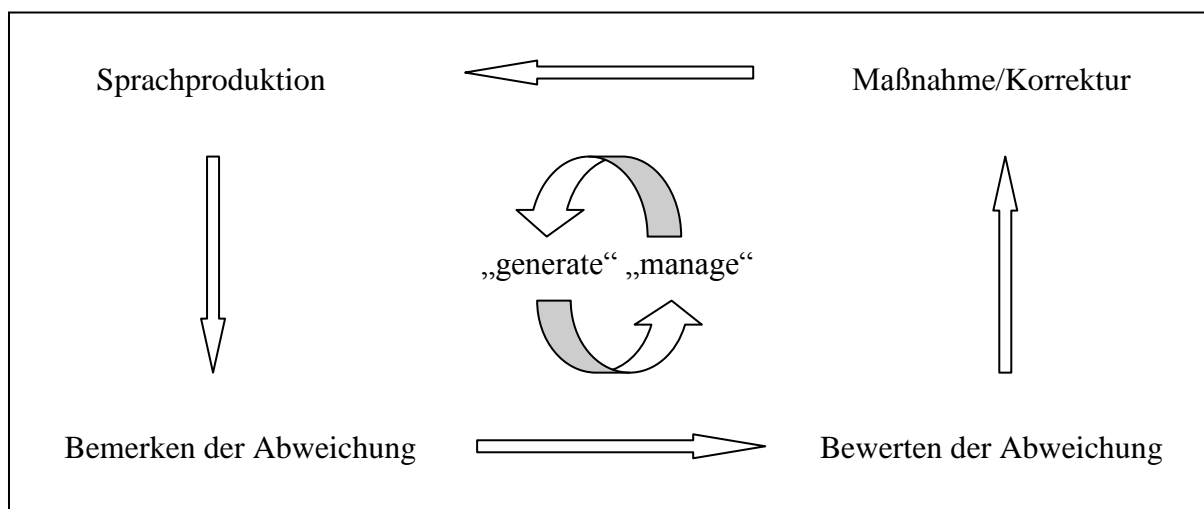
Die Sprachmanagementtheorie hilft bei Sprachproblemen, die durch die Analyse der einzelnen Prozessebenen gezielt bei der Problemlösung eingreifen können. Auch werden durch diese Theorie Mikro- und Makroebene zusammengebracht, da Probleme auf der Mikroebene mit Hilfe der Instanzen/Institutionen auf der Makroebene gelöst werden können. Genauer gesagt, es wird zwischen dem einfachen Management und dem organisierten Management unterschieden, welche sich jeweils auf der Mikro- bzw. Makroebene abspielen. Wie eingangs in diesem Abschnitt beschrieben, findet das einfache Management in individuellen Interaktionen innerhalb eines Gesprächs statt. Es fasst Sprachprobleme praktisch auf. Das organisierte Management geschieht hingegen in Netzwerken und Institutionen, es ist gesteuert und öffentlich und beinhaltet soziale Strukturen wie Sprachkultur, Sprachpolitik und Sprachunterricht. Es vollzieht sich also nicht innerhalb eines konkreten Gesprächs, bzw. ist nicht an eine konkrete Situation gebunden. Im Zentrum steht nicht nur der Diskurs sondern die Sprache als System. Durch das organisierte Sprachmanagement üben Institutionen oder Organisationen Macht aus. Es handelt sich hierbei im Gegensatz zum einfachen Management um eine theoretische Problemerkennung.

Die theoretische und praktische Problemauffassung auf der Makro- und Mikroebene sehen wie folgt aus: Institutionen auf der Makroebene entwickeln Maßnahmen und führen sie ein. Auf der Mikroebene werden diese Maßnahmen sodann konkret angewendet. Das ideale Ma-

nagement im Zusammenspiel von Mikro- und Makroebene wäre der Fall, dass ein Problem auf der Mikroebene in einem konkreten Gespräch entsteht, dieses Problem wird sodann von den Experten auf der Makroebene gelöst und wieder von den Sprechern auf der Mikroebene angewendet. Weitaus realistischer sind jedoch die verschiedenen Teil-Managements.

- I. Ein Problem entsteht auf der Mikroebene, kann aber auf der Makroebene nicht gelöst werden.
- II. Auf der Makroebene werden von Experten Maßnahmen ohne Rücksicht auf die Sprecher/Laien entwickelt. Diese Maßnahmen werden aber auf der Mikroebene angenommen.
- III. Das Problem in der Interaktion bleibt nur auf der Mikroebene (einfaches Management).
- IV. Das Problem wird nur auf der Makroebene bearbeitet, ohne dass es auf der Mikroebene Anwendung findet.

Das beschriebene Wechselspiel und die Abhängigkeit der Managementphasen lassen sich nicht nur als Stufen darstellen, sondern beschreiben nach Dovalil (2013b) vielmehr einen Zyklus. Dieser Managementzyklus zeigt die Phasen der Problemgenerierung und des Problemmanagements in einem permanenten Zusammenspiel (Sprachproduktion -> bemerkte Normabweichung -> Bewertung -> Korrektur -> Sprachproduktion) (vgl. Abb. 3).



**Abbildung 3: Grafische Darstellung des Sprachmanagementzyklus nach Dovalil**  
(Dovalil 2013b: 171)

Doch funktioniert das beste Management nicht ohne seine Partizipanten. In den Netzwerken (Familie, Seminargruppe, Schule, Betriebe etc.) sind die Akteure des Sprachmanagements zu finden. Der Sprachmanagementprozess ist an diese sozialen Netzwerke gebunden, denn desto komplexer das Netzwerk, das durch Interaktionen entstanden ist, desto intensiver ist das Sprachmanagement.

### **1.5 Verbindung der zwei Modelle**

Der Sprachmanagementprozess und das soziale Kräftefeld sind zwei Modelle, die sich gut miteinander verbinden lassen, da sie einander ergänzen. Genauer gesagt, wird dabei der Sprachmanagementprozess in das soziale Kräftefeld integriert:

Der Sprachmanagementprozess geht von einer sprachlichen Interaktion bzw. von einem Gespräch aus, in dem Normen zur Anwendung kommen. Das Modell des sozialen Kräftefelds stellt die Interaktanten. So können verschiedene Konstellationen von analysierbaren Situationen erstellt werden. Wird im Gespräch eine Normwidrigkeit bemerkt und negativ bewertet, so können bei der Maßnahmenfindung zur Problemlösung die anderen Instanzen mit einbezogen werden. Auch das Normsubjekt kann gegenüber einer der Instanzen sich auf andere Instanzen berufen. Problematisch wird es jedoch, wenn sich die Instanzen uneinig sind – theoretisch also eigentlich keine feste Norm vorliegt (es müssen ja alle zustimmen). Welche der vier Instanzen hat dann das größere Gewicht? Dies ist eine Frage der sozialen Macht, die durch den Sprachmanagementprozess aufgedeckt bzw. zumindest näher beschrieben werden kann.

Von Sprachexperten wird erwartet, dass sie über ein umfangreiches Fachwissen verfügen und Normabweichung sofort registrieren, ein sicheres Urteil über die Art der Bewertung fällen und bei einer Negativbewertung geeignete Maßnahmen zur Problemlösung vorschlagen, bzw. sogar vorsetzen. Darum sind für die Sprachexperten die wichtigsten Phasen innerhalb des Sprachmanagementprozesses das Bemerken und das Bewerten. Dovalil betont, dass sie den Prozess zu jeder Zeit abbrechen können, wenn sie es für richtig halten, oder umgekehrt einen Prozess beschleunigen, denn ihre Bewertungen haben eine starke Gewichtung innerhalb des sozialen Kräftefeldes. Die eigentliche Durchsetzung obliegt jedoch den Normautoritäten, die die Durchsetzung der Maßnahmen verstärken aber auch bremsen können (vgl. Dovalil 2011: 75). Dies zeigt, dass die eigentliche Implementierung in der Bevölkerungsmehrheit nicht dem Bereich bzw. den Hauptaufgaben der Sprachexperten angehört, denn diese können neue



Sprachnormen festlegen, ohne dass sie im täglichen Sprachgebrauch der Bevölkerung akzeptiert und angewendet werden (vgl. Kapitel 1.4: Teilmanagement IV).

Die Kodifizierer halten in den Kodizes die sprachlichen Regelungen bzw. Sprachnormen fest. Kodizes sind „Summen von formulierten Maßnahmen“ (Dovalil 2011: 75). So stellen sie zwar „statische Lösungen“ (ebd.) zur Verfügung, können aber auch auf ältere und neuere Formen von Normen verweisen und sie vergleichen. Durch die Schriftlichkeit der Kodizes hinken sie den neuesten Sprachentwicklungen etwas hinterher; andersherum werden diese sprachlichen Neuheiten erst zu festen Normen, wenn sie auch kodifiziert sind. Entscheidend ist, dass erst wenn die Normabweichungen mit einer relativen Häufigkeit angewendet und diese Abweichungen positiv bewertet werden, setzt eine Erweiterung oder Änderung der bestehenden Sprachnormen in den Kodizes ein. Ob die Maßnahmen der Problemlösung tatsächlich eine Umsetzung in der Bevölkerungsmehrheit erfahren und implementiert werden, liegt nicht im Einflussbereich der Kodifizierer. Sie müssen davon ausgehen, dass aufgrund ihres sozialen Status im letzten Schritt des Sprachmanagementprozesses ihrem Rat in zweifelhaften Kommunikationssituationen gefolgt wird. Auch hier liegt die Durchsetzung wieder bei den Normautoritäten.

Bei der Textproduktion von Modellschreiber/-Sprecher kann es zum Bemerken von Normabweichungen kommen. Diese Normabweichungen werden bei einer negativen Beurteilung ohne Sanktionierung sofort korrigiert und im Textprodukt implementiert. Ob der Sprachmanagementprozess von außen, also einer anderen Person oder vom Sprecher/Schreiber selbst initialisiert wird, ist in Bezug auf das Textprodukt unerheblich. Hier sieht man eine schnelle Umsetzung des theoretischen Sprachmanagementprozesses in die Praxis. Die Modellschreiber/-Sprecher als Instanz des sozialen Kräftefeldes üben auf die Bevölkerungsmehrheit keinen aktiven sondern eher einen passiven Einfluss, da Letzteren nur das Produkt und nicht der dahinterstehende Prozess zur Verfügung steht. Das Textprodukt hat einen Vorbildcharakter und ist wie die Kodizes eine statische Quelle (auch wenn die Veränderungen viel schneller verlaufen). Der Managementprozess liegt hier in einer anderen Form vor als bei den anderen drei Instanzen, denn die Nähe der Modellsprecher/-Schreiber zu der Bevölkerungsmehrheit ist vergleichsweise gering und eher marginal, darf aber dennoch nicht gänzlich unterschätzt werden.

Alle bis hierhin besprochenen Instanzen zeigen, dass die größte Bedeutung für den Sprachmanagementprozess die Normautoritäten haben, denn sie vollziehen diesen Prozess im Idealfall bis zum Ende. Anders als bei den Modellschreibern/-Sprechern liegt der Fokus im größeren Maße auf dem Durchführen des Sprachmanagementprozesses als auf dem Produkt. Natürlich ist eine dauerhafte Implementierung das Ziel, aber der Weg dahin verdient besondere Aufmerksamkeit. Der Grund liegt in dem Einfluss der Normautoritäten auf die einzelnen Normsubjekte, die in ihrer Gesamtzahl die Bevölkerungsmehrheit ausmachen. Es ist die Pflicht der Normautoritäten, dass sie das Sprachmanagement bis zum Ende durchführen, und das auch gegen den Willen einzelner Normsubjekte. Sie müssen zwar keine Sprachexperten bzw. Linguisten sein, ein Abbruch des begonnenen Prozesses entspricht jedoch nicht den Erwartungen, die allgemein gegenüber Normautoritäten bestehen. In Zweifelsfällen gilt auch für Normautoritäten, dass sie sich bei der Sprachproblemlösung an andere Instanzen wenden.

Alle vier Instanzen des sozialen Kräftefeldes durchlaufen im Idealfall alle Stufen des Sprachmanagementprozesses. Die Gewichtung der einzelnen Phasen und ihre Bedeutung für die jeweiligen Instanzen ist aber als verschieden anzusehen. Diese Gewichtung entspricht der sozialen Macht gegenüber den Normsubjekten, die wiederum die Bevölkerungsmehrheit bilden. Andersherum besteht eine bestimmte Erwartungshaltung gegenüber den sozialen Kräften der Instanzen. Es sind bestimmte Erwartungen in Bezug auf korrektive und direktive Eingriffe in das sprachliche Handeln. Diese Steuerung kann aktiv oder passiv sein. Handelt es sich um einen aktiven Einfluss, steht der Prozess des Sprachmanagements im Vordergrund (bei Normautoritäten und Sprachexperten). Wird passiv auf das Normsubjekt Einfluss genommen, liegt der Fokus im Sprachmanagementprozess auf dem Produkt, mit dem weitere Sprachmanagementprozesse in der Phase der Maßnahmenumsetzung gelöst werden können. Anders gesagt: Modelltexte und Kodizes sind statisch, das Eingreifen von Normautoritäten und Sprachexperten bei Normabweichungen dynamisch. Letzteres erklärt sich mittels der sprachlichen Interaktion.

Bezüglich der Nähe der Instanzen zu der Bevölkerungsmehrheit ist die Gruppierung anders. Korrekturen durch Normautoritäten und Modelltexte von Modellsprechern/-Schreibern sind im Alltag den Normsubjekten wesentlich näher als das Verwenden von Kodizes und das Befragen der Sprachexperten nach ihrem Fachurteil. Von der sozialen Nähe lässt sich aber nicht einfach auf den sozialen Einfluss schließen. Sie spielt eine Rolle, wenn es darum geht, die quantitative Einflussnahme auf die Normsubjekte zu untersuchen.

Beachtenswert bei der Verbindung vom Sprachmanagementprozess und sozialem Kräftefeld ist auch die Frage, wer genau mit wem spricht, da es ausgehend von dem Kräftefeldmodell für das konkrete Sprachmanagement verschiedene Kombinationen der Interaktanten gibt. So können einzelne Instanzen mit einem Normsubjekt aus der Bevölkerungsmehrheit einen Sprachmanagementprozess in Gang setzen. Wer i. d. R. über die soziale Kraft verfügt, den Sprachmanagementprozess zu steuern, liegt auf der Hand. Einzelne Instanzen können aber auch mit einer anderen Instanz über Normabweichungen diskutieren. Wenn Letzteres der Fall ist, wer ist dann der sozial Stärkere und hat mehr Entscheidungsmacht? Durch den Sprachmanagementprozess kann in solchen kommunikativen Situationen das bereits erwähnte Ungleichgewicht des sozialen Kräftefelds aufgezeigt werden. In erster Linie dient die Verbindung von Sprachmanagementprozess und sozialem Kräftefeld der Antwortfindung, wie sich die einzelnen Instanzen im Prozess konstituieren und welche Bedeutung sie für die Spracherhaltung und Sprachentwicklung haben.

## 2. Datenerhebung zur diskursiven Konstituierung von Normautoritäten

In jeder kommunikativen Situation kann einer der Sprecher zur Normautorität werden, wenn dieser korrigierend in die Rede des anderen Diskursteilnehmers eingreift. In dem konkreten Fall der vorliegenden Datenerhebung steht als Normautorität der Lehrer im Fokus, als Normsubjekt fungiert hier der einzelne Schüler. Die metasprachlichen Interaktionen von Lehrer und Schülern dienen als Datenquellen, auf deren Grundlage die Frage beantwortet werden soll, wie sich die Normen einer Standardvarietät konstituieren.

Daraus ergeben sich weitere Fragen: Wie wird der Lehrer zur Norm gebenden Autorität im Diskurs? Wie macht er seinen Einfluss geltend? Wie verhalten sich die Akteure bzw. wie reagieren die Normautoritäten / Normsubjekte? Oder findet gar eine Demotisierung – also eine Stärkung des Schülers und Schwächung des Lehrers als Sprachnormautorität statt? (vgl. Dovalil 2013: 170). Oder ex negativo betrachtet, könnte man von der Behauptung ausgehen, der Lehrer sei keine Sprachnormautorität (mehr).

Zur Beantwortung der oben gestellten Fragen werden audio-visuelle Aufnahmen aus dem Schulunterricht an deutschen Schulen als Datenquelle verwendet.

### 2.1 Datenerhebung

Die gesammelten Daten stammen von zwei Schulen in Hessen<sup>16</sup> (Gymnasium und Berufsschule). Sie bestehen in Form von Audioaufnahmen und teilweise audiovisuellen Aufnahmen von Unterrichtsstunden im Fach Deutsch, Englisch, Ethik und Politik und Wirtschaft im April 2011 und März 2013. Das Datenmaterial umfasst 24 Unterrichtsstunden à 45 Minuten in Form von Aufnahmen; eine Liste des Umfangs der Aufnahmen ist im Anhang zu finden (siehe Anhang 5.2). Auch die davon relevanten Gesprächsausschnitte liegen als Transkription im Anhang vor (siehe Anhang 5.3). Jeder einzelne ausgewertete Ausschnitt der Kommunikationssituation in einer Unterrichtsstunde erhält die Bezeichnung *Beispiel* und eine unterscheidende Zahl (z.B. Beispiel 1). Zur besseren Übersicht in den einzelnen Beispielen ist jede neue Zeile der Transkription nummeriert. Die Kommunikationsteilhaber erhalten die Abkürzungen *L* für Lehrer<sup>17</sup> und *S1* für Schüler (bzw. im Falle einer mündlichen Beteiligung mehrerer Schüler sodann *S2*, *S3*, etc.). In jedem Diskurs behält der Schüler seine Markierung bei wie-

---

<sup>16</sup> Diese zwei Schulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie mehrere verschiedene Schulformen in sich vereinen.

<sup>17</sup> Der Einfachheit und Übersichtlichkeit halber wird in der gesamten Arbeit auf eine Unterscheidung von Lehrer/Innen und Schüler/Innen verzichtet und nur die männliche Form gebraucht.

derholtem Sprechen. Werden im folgenden Text einzelne Sequenzen aufgegriffen und beschrieben, erfolgt die Markierung durch Bespielnummerierung und Transkriptionszeile (z.B. *B1\_02*). Des Weiteren werden die individuellen Lehrer und der Zeitpunkt des Unterrichts in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt, da sie in diesem Falle keinen Einfluss auf die Ergebnisse der Analyse haben.

Für die Transkription wurden die GAT-Transkriptionskonventionen<sup>18</sup> verwendet. Die Auflistung der einzelnen Bedeutungen der Transkriptionszeichen sind im Anhang zu finden (siehe Anhang, 5.1). Für den Transkriptionstext wird nur Kleinschreibung verwendet, denn Großbuchstaben werden für die Hervorhebung der Betonungen gebraucht.

Alle Aufnahmen wurden unter Garantie der Anonymität erstellt. Aus diesem Grund liegen mehr Ton- als Filmaufnahmen vor, da einzelne Schüler mit der Verwendung einer Videokamera nicht einverstanden waren. Die Tonaufnahmen geben zwar keinen Aufschluss über die nonverbale Kommunikation (wie z.B. das Bemerken einer Normabweichung durch Heben der Augenbrauen), aber im Schulunterricht muss – wird ein Sprachmanagementprozess eingeleitet – immer verbal gearbeitet werden, sodass eine weitere Unterscheidung der Gesprächsauschnitte nicht relevant ist. Alle Namen der Schüler, die in den Transkripten genannt werden, sind geändert und können mit keinem bestimmten Schüler in Verbindung gebracht werden.

Der Fokus der Untersuchung liegt auf einzelnen Sprachmanagementprozessen, die innerhalb des Unterrichts zwischen Lehrer und Schülern stattgefunden haben. Die einzelnen sprachlichen Variablen, auf die sich das Sprachmanagement bezieht, werden dabei beschrieben und analysiert.

## **2.2 Beispiele für das einfache Sprachmanagement**

Ein idealer Sprachmanagementprozess besteht, wie in Kapitel 1.4 oben gezeigt, aus einer Normabweichung, deren Bemerkung und im Falle einer negativen Bewertung aus nachfolgenden korrigierenden Maßnahmen. Im Idealfall wird diese Korrektur sodann vom Normsubjekt implementiert. Die folgenden Beispiele (1-16) zeigen einige durchgeführte Sprachmanagementprozesse, die in ihrem Verlauf bis zur Stufe der Gegenmaßnahmen in Form einer Korrektur durchlaufen wurden. Alle Sprachmanagementprozesse, die auf früheren Stufen abgebrochen wurden, wurden nicht berücksichtigt. Die aufgeführten Dialoge zeichnen

---

<sup>18</sup> Selting, Margret et al. (1998): "Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)". In: Linguistische Berichte 173 (1998), 91-122.

sich durch einen entweder kurzen und überschaubaren Wortwechsel zwischen Lehrer und Schüler aus oder beinhalten mehrere Sprachmanagementprozesse in einer sprachlichen Interaktion (z.B. Beispiel 7).

### 2.2.1 Beispiel 1 „Fabrikbesitzer“

- 01 L: um wen geht es im text?  
02 S: um fabrikenbesitzer.  
03 L: =fabrikbesitzer  
04 S: fabrikbesitzer in europa.  
05 L: ja. weiter.  
(...)

#### Analyse:

Im Beispiel 1 ist in der Sequenz B1\_02 zu sehen, dass der Schüler (S) eine Normwidrigkeit begeht. Hier liegt der Fehler im Bereich der Wortbildung von Substantiven. Das substantivische Kompositum besteht aus den zwei Konstituenten *Fabrik* und *Besitzer*. Bei der Zusammenführung wird das Substantiv *Fabrik* zum Determinativkompositum und steht als Bestimmungswort (Determinans) an erster Stelle. Das Grundwort (Determinatum) wird durch *Besitzer* als Zweitglied besetzt. Genauer gesagt, entspricht das Kompositum in diesem Fall einem Rektionskompositum, denn dessen Erstglied besetzt eine Patiensstelle, bzw. das „Zweitglied ist ein deverbales Substantiv, das vom Verb seine Leerstelle (Valenzstelle) geerbt hat“ (Duden 2006: 728) – *etwas besitzen*. Die Normwidrigkeit des Schülers besteht nun in der nicht korrekten Benutzung des Fugenelements *-(e)n*, das bei schwach flektierten Maskulina, einigen femininen Erstgliedern sowie bei Maskulina und Neutra, die den Genitiv auf *-(e)s* und den Nominativ Plural auf *-en* bilden, vorkommt (vgl. Duden 2006: 723). Feminine Erstglieder benötigen das Fugenelement, wenn sie auf einen Vokal oder Diphthong enden (z.B. Frau – Frau-en-quote oder Dose-n-pfand), das Substantiv *Fabrik* mit seinem fremdsprachlichen bzw. fachwortartigen Suffix *-ik* als Determinans verfügt über kein Fugenelement.

Es ist wahrscheinlich, dass der Schüler hier den Plural bilden wollte, da eine Person mehrere Fabriken besitzen kann, oder aber eher das Wort *Besitzer* im Nominativ Plural keine Endung hat und darum Erst- und Zweitglied in ihrer Pluralform einander angepasst. Im Duden-Universalwörterbuch steht jedoch nur „Fabrikbesitzer, der: *Fabrikant*“ (DUW 2003: 509) als korrektes Kompositum und ist sogar als ein selbstständiges Lemma eingetragen. Der Lehrer

(L) bemerkt diese Normabweichung, bewertet sie negativ, ergreift eine korrigierende Maßnahmen und verbessert den Schüler mittels Nennung der richtigen Form (B1\_03 L: *Fabrikbesitzer*). Der Schüler wiederum implementiert diese Korrektur sofort und baut sie in seine Satzformulierung ein (siehe B1\_04). Abschließend bestätigt der Lehrer dem Schüler noch einmal die implementierte Korrektur in B1\_05. Der Lehrer konnte sich hier erfolgreich als Normautorität durchsetzen.

### 2.2.2 Beispiel 2 „im Hinblick auf“

- 01 S: ja, wenn man das so nimmt in hinbl[ick auf  
02 L: [im Hinblick auf  
03 S: ah (-) also im Hinblick auf die politische situation  
(...))

#### Analyse:

Im Beispiel 2 sehen wir einen sehr kurzen Sprachmanagementprozess. Der Schüler (S) antwortet auf eine zuvor gestellte Frage, wobei er die Formulierung *in Hinblick auf* verwendet. Es handelt sich hierbei um die Wortgruppe einer Präpositionalphrase bestehend aus Präpositionen und Substantiv. Das Duden-Universalwörterbuch schränkt die Verwendung der Präposition *in* ein: „in der Fügung *im/(seltener:) in Hinblick auf*“ (DUW 2003: 774).

Der Lehrer (L) bemerkt eine Abweichung von der Norm, bewertet die Äußerung des Schülers als Normwidrigkeit und greift als Gegenmaßnahme korrigierend ein. Er wählt dazu die Variante, die auch vom Duden als häufiger vorkommend angegeben wird, als einzige bzw. bessere Möglichkeit. Das bedeutet, dass die vom Duden eingeschränkte aber zulässige Variante für den Lehrer eine Normabweichung darstellt und er zeigt durch die Korrektur eindeutig seine Präferenz. Der Schüler reagiert mit einem Ausruf der Erkenntnis („Ah(a)!\“, B2\_03) und übernimmt die neu erlernte Form nach Unterbrechung seiner Rede durch eine kleine Pause in seine weiterführende Rede (siehe B2\_03). Der Schüler hat in dieser konkreten Kommunikationssituation eine neue Information zur Sprachnorm erhalten und der Lehrer hat – ähnlich wie im Beispiel 1 – auch in diesem Fall seine Normautorität bewiesen, indem er die für ihn akzeptable Korrektur der Präpositionalphrase durchgesetzt hat.

### 2.2.3 Beispiel 3 „Zeitschrift“

- 01 L: welche informationsquellen verwenden sie?  
02 S: ich nutze eine äh (-) [zeitschriften  
03 L: [zeitschrift  
04 S: (.)finde ich am besten.

#### Analyse:

Im Beispiel 3 wird das Sprachmanagement nur teilweise durchgeführt. Der Schüler (S) kommt bei seiner Antwort ins Stocken, als wisse er nicht, was auf den bereits geäußerten unbestimmten Artikel „eine“ (B3\_02) folgen sollte. Der Lehrer (L) bemerkt seine Sprachpause und bewertet sie so, dass er ein Eingreifen für nötig hält. Mit minimalem Vorsprung nennt der Lehrer das fehlende Wort (*Zeitschrift*) vor dem Schüler, der gleichzeitig mit dem Lehrer oder dank seiner Hilfe mit seiner Rede fortsetzen kann. Der Schüler benutzt jedoch den Plural von Zeitschrift (B3\_02), während der Lehrer sich bei seiner Hilfestellung als Maßnahme an das bereits von dem Schüler Gesagte hält und den Singular verwendet (B3\_03). Da beide zur gleichen Zeit sprechen, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob der Schüler die korrekte Variante des Lehrers tatsächlich wahrgenommen hat. Die kurze Sprachpause des Schülers lässt jedoch darauf schließen, dass er das Gesagte angenommen hat, da er in seiner Rede fortführt und diese beendet.

Entscheidend ist in dieser beschriebenen Kommunikationssituation, dass der Lehrer bewusst in die Rede des Schülers eingreift, was wiederum von dem Schüler mit großer Wahrscheinlichkeit akzeptiert wird, da er keinen Widerspruch einlegt (der Schüler hätte im Idealfall seine Wahl des Numerus verteidigen und/oder den ganzen Satz noch einmal korrekt nennen können). Aus diesem Grund kann auch in diesem Beispiel der Lehrer als normgebende Gewalt angesehen werden, während von einer Implementierung seitens des Schülers nicht mit Sicherheit ausgegangen werden kann. Entsprechend der Gesprächsvorlage endet der Sprachmanagementprozess auf der Stufe der Korrekturmaßnahme.



### 2.2.4 Beispiel 4 „Protagonist“

01 S: zwischen gregor samsas verwandlung und de[r  
02 verwandlung  
03 L: [laut,  
04 sonst hör ich das nicht od[er  
05 S: [zwischen gregor samsas  
06 verwandlung und der verwandlung rabans ist eine sEhr  
07 klare parallelität zu erkennen. wie es dem text zu  
08 entnehmen ist, verwandeln sich beide progun- (.) pro  
09 (.)[tagonisten in einen käfer.  
10 L: [tagonisten

#### Analyse:

Im Beispiel 4 lesen die Schüler ihre selbstverfassten Aufsätze vor, die sie anhand einer bestimmten Fragestellung schreiben sollten. Der Schüler (S) beginnt seinen Text zu lesen und bleibt nach einer eingeschobenen Ermunterung des Lehrers (L) lauter zu lesen (B4\_03-04), bei dem Fremdwort *Protagonist* stecken, das er nicht auszusprechen vermag (B4\_08-09). Da der Schüler das Wort in schriftlicher Form verwendet hat, kann davon ausgegangen werden, dass es ihm bekannt ist<sup>19</sup>. Trotzdem hat er dieses Wort offensichtlich noch nicht in seinen aktiven Wortschatz aufgenommen, da er zwei Anläufe zur korrekten Aussprache braucht. Der zweite Versuch des Schülers enthält nur die erste Wortsilbe, gefolgt von einer kleinen Pause (B4\_08-09). Diese Pause nutzt der Lehrer. Er nimmt die falschen Ansätze des Fremdworts wahr, bewertet sie als fehlerhaft und greift aus diesem Grund korrigierend und helfend ein, indem er den fehlenden Rest des gesuchten Fremdwortes nennt (B4\_10). Dem Schüler gelingt zur gleichen Zeit die Aussprache des Fremdwortes. Auch wenn Schüler und Lehrer gleichzeitig sprechen, so hat der Lehrer doch seine Pflicht als Normautorität erfüllt und ein allgemeines Verständnis innerhalb der gegebenen Kommunikationssituation gewährleistet. Der Sprachmanagementprozess endet mit der korrektiven Maßnahme.

---

<sup>19</sup> Das Wort *Protagonist* gehört wohl zu dem passiven Wortschatz des Schülers. Dass es von dem Schüler in schriftlicher Form in der Klassenarbeit verwendet wurde, kann durch die vom Lehrer gestellte Fragestellung erklärt werden, in welcher das Wort bereits genannt ist.

### 2.2.5 Beispiel 5 „Konjunktiv II“

- 01 S: großbritannien liege politisch und [moralisch falsch  
02 L: [läge, ne↑, läge,  
03 ge↑  
04 S: läge ((Räuspern)) politisch und moralisch falsch die  
05 finanzielle hilfe für indien zu beenden, da in indien  
06 weltweit die meisten menschen in armut leben.  
07 L: super, sehr schön.

#### Analyse:

Der Sprachmanagementprozess im Beispiel 5 behandelt die indirekte Rede. Der Schüler (S) übersetzt mündlich einen englischen Zeitungsartikel ins Deutsche, in welchem ein Sprecher über die politische Lage in Indien berichtet. Der Schüler verwendet dabei den Konjunktiv Präsens *liege* (B5\_01), was dem Konjunktiv I für die indirekte Rede entspricht. Der Lehrer (L) sieht darin jedoch eine negative bewertete Abweichung von der von ihm akzeptierten Norm und korrigiert den Schüler mittels des Konjunktivs II von *liegen – läge* (B5\_02). Dabei geht er sicher, dass der Schüler das auch wirklich verstanden hat, erkennbar an den eingeschobenen Bestätigung *ne* (B5\_02) / *ge* (B5\_03) im Sinne „nicht wahr, alles klar, verstanden“. So wird dem Schüler die Möglichkeit eingeräumt, sich bei eventuellem Nichtverständnis, Einwenden oder weiteren Fragen laut zu äußern. Der Schüler übernimmt die Korrektur des Lehrers kommentarlos und fährt fort (B5\_04-06). Hier stellt sich die Frage, ob der Schüler den Grund für die Verbesserung wirklich verstanden hat, oder ob er dem Lehrer als Normautorität kritiklos Folge leistet. Der Lehrer konnte seine Normvorstellung erfolgreich durchsetzen und der Sprachmanagementprozess wird abgeschlossen mit einem Lob des Schülers durch den Lehrer („super, sehr schön“, B5\_07). Die erfolgreiche Implementierung der Sprachnorm seitens des Schülers wird durch die lobende Äußerung des Lehrers zusätzlich gestärkt und unterstützt, wenn auf die Sanktion in Form einer Korrektur ein Lob für die Umsetzung folgt.

### 2.2.6 Beispiel 6 „Kommaregeln“

01 L: so, bitte schreib an die tafel „sie hatten keine  
02 lust, eine strandwanderung zu machen.“  
03 S1: ((schreibt)) (--) kommt das komma nach „lust“?  
04 S2: ja, schon. oder?  
05 (---)  
06 L: ok, was zeichnet einen nebensatz aus?  
07 S1: kann nicht alleine stehn, so wie der Hauptsatz.  
08 L: ja, der hat subjekt und prädikat, also was fehlt?  
09 S3: das subjekt.  
10 L: aber auch bei erweitertem infinitiv. wo ist der?  
11 (---) (alle schweigen)  
12 L: was ist das?  
13 S4: die grundform des wortes  
14 L: der infinitiv mit abhängigkeit. jetzt kommt der  
15 einfachere infinitiv. schreib jetzt „das kind ging in  
16 den garten um zu spielen.“  
17 S1: ((schreibt))  
18 L: warum hast du da jetzt ein komma gesetzt?  
19 S1: weil (.) kausale abhängigkeit  
20 L: wenn infinitiv mit „um“ steht, steht immer ein komma.  
21 S2: also immer wenn „um“ steht Komma.  
22 L: genau so. und auch wenn „um“ weglassbar ist.

#### Analyse:

Diese Unterrichtssituation stellt einen Auszug aus der Deutsch-Grammatikstunde dar. In der vorangegangenen Stunde wurde der Nebensatz behandelt, d.h. die Schüler verfügen bereits über ein bestimmtes Maß an Wissen, das der Lehrer im aufgezeichneten Gespräch noch einmal abruft, um es sodann zu erweitern. Im Beispiel 6 handelt es sich darum um einen von dem Lehrer bewusst gesteuerten Sprachmanagementprozess, der wie folgt aufgeschlüsselt werden kann:

Der Schüler S1 erfüllt die vom Lehrer gestellte Aufgabe, einen Satz an die Tafel zu schreiben, ist sich jedoch bei der Interpunktion nicht sicher. Aus seiner Frage (B6\_03) ist ersichtlich,

dass er über das Bewusstsein verfügt, einen Normfehler begehen zu können. Anstatt also eine Normwidrigkeit zu verursachen, fragt er sicherheitshalber nach. So entgeht er auch einer Sanktion bzw. Korrektur durch den Lehrer. Stattdessen gibt der Schüler S2 eine helfende Antwort, die er jedoch sofort selbst in Frage stellt durch das um Absicherung bittende *oder* (B6\_04). Daraufhin entsteht eine Pause, in der der Lehrer reagieren muss. Dieser möchte nicht gleich korrigierend oder bestätigend eingreifen, sondern gibt den Schülern die Möglichkeit, selbst auf die gesuchte Norm zu kommen.

Hier setzt ein Korrekturprozess in mehreren Etappen ein bis zu der gewünschten Antwort auf die Frage, ob nach dem Wort „Lust“ im Satz in B6\_01-02 ein Komma folgt: Der Lehrer bietet nach der entstandenen Pause (B6\_05) statt einer Korrektur eine weitere Frage an (nämlich was einen Hauptsatz überhaupt auszeichne; B6\_06). Der Schüler S1 gibt eine von möglichen richtigen Antworten (B6\_07), die der Lehrer sodann mit „ja“ (B6\_08) bestätigt, um anschließend die Antwort des Schülers S1 um weitere Angaben zu erweitern (ebd.).

Von seiner eigenen Antwort ausgehend stellt der Lehrer eine weitere Frage (ebd.). Der Schüler antwortet erneut richtig und der Lehrer schließt an seine eigenen Ausführungen an, um das Thema weiterzuführen, damit die anfangs gestellte Frage vom Schüler S1 beantwortet werden kann (B6\_10). Da die Klasse schweigt, entscheidet sich der Lehrer nach der Beschreibung des erweiterten Infinitivs zu fragen (B6\_12). An diesem Punkt findet eine thematische Wende im Dialog statt, denn der Lehrer muss zunächst die schon bekannten Grundkenntnisse der Schüler erneut abrufen. Der Schüler S4 jedoch reduziert seine Antwort nur auf die Bedeutung des Infinitivs (B6\_13), wonach sich der Lehrer entscheidet, die richtige Antwort selbst zu geben, um wieder zum eigentlichen Thema zurückkehren zu können (B6\_14). Der Lehrer bietet dabei, ein einfacheres Beispiel an, um die Problematik so zu verdeutlichen (B6\_14-16). Der Schüler befolgt die Anweisung des Lehrers und schreibt den neuen Satz an die Tafel.

Dieses Mal setzt er kommentarlos ein Komma, wie aus dem nachfolgenden Dialog hervorgeht. Der Lehrer stellt fest, dass der Schüler S1 die Kommaregel<sup>20</sup> auf der einfacheren Ebene richtig angewandt hat. An dieser Stelle kann der einsetzende Implementierungsprozess beim Schüler beobachtet werden, den der Lehrer noch einmal mit einer zur anfänglichen Problematik überleitenden Frage absichert (B6\_18). Der Schüler S1 antwortet korrekt (B6\_19) und der Lehrer wiederholt für die Klasse die Kommaregel bei der *um...zu*-Konstruktion (B6\_20). Der Schüler S2 implementiert diese Regel durch erneutes Wiederholen in Form einer Frage (B6\_21). Der Lehrer bestätigt dies deutlich und nimmt noch einmal Bezug zum ersten Be-

---

<sup>20</sup> Die „Grammatikregeln drücken den Norminhalt von Normen aus, die sich ergeben durch Anwendung der übergeordneten Norm (...)“ (Bartsch 1985: 174).

spielsatz, indem er betont, dass die genannte Komma-Regel auch bei der *um*-Auslassung gilt (B6\_22).

Die anfängliche Normunsicherheit des Schülers S1 wird in dem eben beschriebenen Beispiel 6 nicht durch eine direkt folgende Korrektur des Lehrers geklärt, sondern unter seiner Leitung im Kollektiv schrittweise erarbeitet. Dies bedeutet, dass die Implementierung der Komma-Regelung nicht am Ende des Sprachnormprozesses steht, sondern schon im Verlauf des Diskurses einsetzt und die ganze Klasse mit einbezieht. Die schrittweise Implementierung ermuntert die Schüler ihre eigenen Sprachkenntnisse anzuwenden, indem der Lehrer seine erklärenden Antworten bewusst auslässt und sie stattdessen als Fragen formuliert. Die Schüler müssen unter Aufsicht und Führung des Lehrers als Normautorität selbstständig über ihr eigenes Normverständnis nachdenken. Bei diesem analysierten Beispiel handelt es sich um einen sehr komplexen Sprachmanagementprozess, der mit einer finalen Bestätigung nach der Implementierung endet.

### 2.2.7 Beispiel 7 „Dekade“

- 01 L: gut, weiter.
- 02 S1: (*soll aus dem Englisch überetzen*) ähm
- 03 L: das wort meint „hinter der sache stecken“, ne↑
- 04 (.)oder „der grund dafür sein“
- 05 S1: achso, der grund für die aufregungen der debatte
- 06 über britische finanzhilfen ähm (.) zu indien
- 07 L: an indien
- 08 S1: an indien ist (.) ähm
- 09 L: der mythos
- 10 S1: der mythos, dass der subkontinent stark und der (.)
- 11 die wirtschaft wächst in(-)oh gott
- 12 L: hmmm
- 13 S1: ähm
- 14 (.)
- 15 L: ganz einfach
- 16 S1: äh, ist ein langer Satz
- 17 L: ja, das stimmt

18 S1: und mündlich auch  
 19 L: hm (*bestätigend*)  
 20 S1: also, in d (-) hm-  
 21 L: was sind decades?  
 22 S1: decade? (.) weiß nicht.  
 23 L: was ist eine dekade? (an alle Schüler gerichtet)  
 24 S2: dekade↑?  
 25 S3: was is ne dekade?  
 26 L: ein zeitraum von zehn jahren ist eine dekade. Da  
 27 nennt man dekade. so wie man ein jahrhundert halt  
 28 eben säkulum nennt, so nennt man den zeitraum von  
 29 zehn jahren dekade. wir benutzen das wort nicht so  
 30 häufig, aber es gi... es existiert auch im deutschen,  
 31 ja? im englischen wird es häufiger verwendet als  
 32 decade. ok?

### **Analyse:**

In Beispiel 7 finden gleich mehrere schnell durchlaufende Sprachmanagementprozesse statt, in denen der Lehrer (L) korrigierend eingreift. In der aufgenommenen Unterrichtsstunde geht der Lehrer mit der Klasse einen englischen Text durch und übersetzt diesen teilweise. Der Schüler S1 beginnt nach der Aufforderung des Lehrers (B7\_01) mit der Übersetzung eines englischen Satzes ins Deutsche und weiß scheinbar gleich beim ersten Wort nicht weiter (B7\_02). Der Lehrer bemerkt das Problem des Schülers und hilft dem Schüler durch Paraphrasierung der deutschen Bedeutung des englischen Wortes<sup>21</sup>. Jener versteht die Erklärung auf Anhieb und setzt sie sofort um (B7\_05). Hier endet der erste erfolgreich durchgeführte Sprachmanagementprozess. Jedoch passiert dem Schüler im gleichen Satz noch eine Normabweichung: Er verwendet eine in diesem Kontext unzulässige Präposition vor dem Landesnamen „Indien“ (B7\_06), was vom Lehrer sofort korrigiert wird (B7\_07) – erkennbar an seinem Eingreifen. Der Schüler übernimmt auch diese Korrektur und wiederholt die richtige Form. Der zweite Sprachmanagementprozess verlief erfolgreich bis zur Implementierung. Darauf folgt wieder eine Sprechpause, in der der Schüler nicht weiter weiß (B7\_08: „(.) ähm“). Hier hilft der Lehrer erneut nach und gibt das gesuchte Wort direkt vor, welches vom

---

<sup>21</sup> Das englische Wort, um das es sich handelt, lag den Schülern in Textform vor und ist daher nicht in der Rede vorhanden, kann aber aus dem folgenden Gespräch erschlossen werden.

Schüler wiederholend in den Satz eingebunden wird (B7\_10). Der dritte Sprachmanagementprozess endet nach der Implementierung seitens des Schülers.

Daraufhin unterbricht sich der Schüler erneut, da er nicht weiß, wie er das englische Wort *decates* übersetzen soll. Offensichtlich erkennt er nicht die sprachliche Nähe zum deutschen Wort *Dekade*, das ihm – von seiner Unkenntnis ausgehend – auch nicht auf Deutsch bekannt ist. Der Lehrer bewertet diese Unterbrechung als negativ und entscheidet sich, als korrektive Maßnahme explizit nach der Wortbedeutung zu fragen (B7\_21), um dem Schüler bei der normgerechten Formulierung des deutschen Satzes zu helfen. Dabei kombiniert er die deutsche Frage mit dem englisch ausgesprochenen Wort, um dem Schüler schon einen ersten Hinweis darauf zu geben, dass das deutsche Wort – wie oben bereits angedeutet – dem englischen sehr ähnlich ist. Dadurch kann sich der Lehrer davon sicher überzeugen, dass dem Schüler nicht nur der englische, sondern auch der deutsche Ausdruck *Dekade* nicht geläufig ist. Aus diesem Grund steht die bewusste Verwendung des Wortes zusammen mit dem Wissen um seine Bedeutung in dieser Gesprächssequenz im Mittelpunkt. Der Schüler S1 wiederholt fragend das englische Wort mit der Bemerkung, dass er es nicht wisse, was der Lehrer wiederum zum Anlass nimmt, um die Frage noch einmal an die gesamte Klasse zu richten. Dazu wählt er dieses Mal die deutsche Übersetzung *Dekade*, die mit der englischen Aussprache ähnlich lautend ist, und hebt so nun endgültig die Diskussion auf die Ebene der deutschen Sprache. Bis zu diesem Punkt entsprechen die Fragen des Lehrers korrektiven Maßnahmen des Sprachmanagementprozesses in dem Sinne, dass er von den Schülern als Normsubjekten verlangt, sich selbst das Wissen zu vermitteln (vergleiche Beispiel 6). Dies geschieht, indem alle Schüler als Kollektiv angesprochen werden, um die korrigierende Antwort von einem anderen Schüler zu erhalten. Der Lehrer gibt jedoch seine Normautorität nicht ab, sondern versucht vor seinem eigenen korrektiven Eingriff erst das Wissen aller abzurufen, um so die ganze Klasse in das Gespräch einzubeziehen. Die erwünschte Selbstkorrektur des Schülerkollektivs bleibt jedoch aus. Stattdessen fragen die Schüler zurück: Schüler S2 wiederholt das deutsche Wort mit steigender Intonation als Frage und erweckt den Anschein, als habe er es noch nie gehört (B7\_24). Auch der Schüler S3 gibt statt einer Antwort die Frage, was eine *Dekade* sei, an den Lehrer zurück (B7\_25). Dies veranlasst den Lehrer, die Methode seiner Korrekturmaßnahmen zu ändern und den Schülern selbst die semantische Erklärung des Wortes zu geben. Er erweitert die Belehrung außerdem um das weitere Fremdwort *Säkulum*, das in das Wortfeld der Dekade einzubeziehen ist. Außerdem verweist der Lehrer auf die Häufigkeit der Verwundung im Deutschen im Vergleich zum Englischen (B7\_29-32). Das Abschließende „ok?“ gibt den Schülern noch einmal Raum für eventuelle (nicht erwartete) Rückfra-

gen. An diesem Punkt endet der semantische Diskurs und der Unterricht nimmt eine andere Richtung. Ob die Schüler das neu Gelernte implementiert haben, wird aus der Unterrichtsaufnahme nicht mehr ersichtlich. Der letzte Sprachmanagementprozess wird im Beispiel 7 nach der Korrekturmaßnahme abgebrochen.

Eine interessante Beobachtung im Beispiel 7 ist, dass der Lehrer sich selbst korrigiert: „es gi... es existiert“ (B7\_30). Daraus geht deutlich hervor, dass er zuerst die idiomatische Verbindung unpersönlicher Verben *es gibt* verwenden wollte, sich aber dann für das Fremdwort *existieren* entscheidet. Zwar handelt es sich in beiden Fällen um normgerechte Varianten, aber die Verbindung „es existiert“ hebt den sprachbildenden Aspekt hervor und passt sich thematisch und stilistisch der Besprechung der Fremdwörter „Dekade“ und „Säkulum“ an. Eine andere Erklärung wäre an dieser Stelle, dass auch die dem Lehrer hier als zu kompliziert erscheinende Redewendung „es gibt“ mit der Rektion des Akkusativs ihn zum Verbwechsel veranlasst hat.

### 2.2.8 Beispiel 8 „geben, ausleihen, schenken“

- 01 S1: ich geb dir mein auto, wenn du meine hausaufgaben  
02 machst.  
03 L: ja, das ist offensichtlich, dass du es nicht ernst  
04 meinst.  
05 S1: das wär schön  
06 L: aber ich gebe oder ich schenke? wenn's ausleihen ist,  
07 würd ich's glauben.  
08 S1: einfach geben oder schenken ist doch egal-  
09 L: weil geben sie können auch jemandem ihr aut[o GE:ben  
10 oder oft] mal ausleihen im prinzip dann  
11 S2: [geben  
12 is geben]  
13 S1: aber es heißt gebe, ich gebe dir den (.) mein auto-  
14 S3: du musst sage, ich gebe dir meine fahrzeugpapiere  
15 S4: toll, dann hat der das auf den (kopf) gesetzt  
16 S2: ja genau [(unverständlich)]



17 L: [geben meint, ich kann ihnen was geben, ich  
 18 kann's ihnen aber auch wieder wegnehmen. verstehn  
 19 sie, was ich meine? ich hab's ihnen aber nicht -  
 20 geschenkt. ja ich kann sagen, ich gebe ihnen mal mein  
 19 buch ((nimmt das buch in die hand)), dann hab's ihnen  
 21 aber ja nicht geschenkt. ja? da müssen sie es schon  
 21 verschenken. dann ist's (käu)flich.  
 ((...))

### **Analyse:**

Das Beispiel 8 zeigt einen Auszug aus einer Unterrichtsstunde, in der die Klasse Beispielsätze zu Scheingeschäften angeben soll. Entsprechend der Aufgabenstellung nennt der Schüler S1 einen Bedingungssatz (Konditionalsatz) mit dem Verbalkomplex „etwas für etwas geben“ (vgl. B8\_01-02). Der Lehrer bestätigt dem Schüler daraufhin, dass das gegebene Beispiel in der Tat als ungültiges Geschäft verstanden werden kann (B8\_03-04), weist ihn aber darauf hin, dass seine Formulierung auch missverstanden werden könne, und daher ein Unterschied gemacht werden müsse zwischen der Semantik der Verben „geben“, „schenken“ und „ausleihen“ (B8\_06-07). Es handelt sich hier nicht um eine Normwidrigkeit seitens des Schülers, vielmehr versucht der Lehrer das Sprachwissen des Schülers zu erweitern. In diesem Sinne kann man auch nicht von einer konkreten Belehrung des Schülers durch den Lehrer sprechen, sondern der Sprachmanagementprozess wird durch das Hinterfragen der Aussage des Schülers in Gang gesetzt. Die Notwendigkeit, Informationen bezüglich der Semantik dieser konkreten sprachlichen Erscheinung zu erweitern, ist in Hinsicht auf die folgende Reaktion der Schüler angebracht. Dass nämlich Unterschiede in der Bedeutung des Wortes „geben“ vorhanden sind, scheint dem Schüler nicht bewusst zu sein, bzw. betrachtet er als gleichgültig (B8\_08). Aus diesem Grund sieht sich der Lehrer gezwungen, die Bedeutungen genauer zu erklären (B8\_09 ff.). Ein ähnliches Verständnis zeigt Schüler S2, der dem Lehrer ins Wort fällt und laut kommentiert, dass „geben“ geben sei, ohne weiter semantisch zu differenzieren (B8\_11). Das Unwissen über einen bestehenden semantischen Unterschied bestätigt S1 nochmals in seiner Aussage, dass man nämlich ein Auto geben kann, ohne den Besitzanspruch darauf zu verlieren (B8\_13). Schüler S3 reagiert auf diese Aussage, indem er zeigt, dass man seinen Besitzanspruch durch den Fahrzeugschein sicher stellt. Er umgeht so die sprachliche Semantik (B8\_14). Schüler S4 bestätigt diese Ansicht (B8\_15). Die Äußerungen und Kommentare der Schüler erwecken den Eindruck, dass die Schüler unter dem Wort „ge-

ben“ die Bedeutung verstehen, wie sie im Duden-Universalwörterbuch folgendermaßen angegeben wird: „1. a. (durch Übergeben, Überreichen, [Hin]reichen, Aushändigen) in jemandes Hände, Verfügungsgewalt gelangen lassen, b. als Geschenk, Spende in jemandes Besitz gelangen lassen 2. zu einem bestimmten Zweck überlassen, übergeben“ (DUW 2003: 605). Der Lehrer ist mit den Antworten und dem Wissen der Schüler nicht zufrieden, denn er schließt den Sprachmanagementprozess mit einer Erklärung von „geben“ in Bedeutung von „schenken“ und „leihen“ ab, die er mit einem für die Schüler verständlichen Beispiel unterlegt. Der Lehrer konnte seine Vorstellung der semantisch differenzierten Verwendung des Verbs „geben“ erfolgreich durchsetzen. Ob diese Information von den Schülern implementiert wurde, kann aus der vorliegenden Interaktion nicht mehr erschlossen werden. Der Sprachmanagementprozess endet mit der korrigierenden Maßnahme durch den Lehrer.

### 2.2.9 Beispiel 9 „Sozial verpflichtete Haltung“

- 01 L: so. (---) haben wir's gelesen? (---) so dann lesen  
 02 wir erst einmal den text laut. wer traut sich?  
 03 dori<sup>22</sup>! alex und sie hören auch mit zu. ja? ((...))  
 04 ok, können wir? gut dori (.) und laut, damit die  
 05 anderen das hören.
- 06 S1: <<lesend>> soziales lernen als element einer neue  
 07 lernkultur↓. die notwengikeit sozialen lernens, der  
 08 voraussehbare rückgang der  
 09 beschäftigungsmöglichkeiten von um und angelernten,  
 10 neue informations und kommunikationstechnologien,  
 11 globaler wettbewerb und konkurrenz, all diese vom  
 12 forum bildung benannten veränderungen in gesellschaft  
 13 und wirtschaft werden neben gewinnern auch verlierer  
 14 produzieren. und die frage an alle wird sein, wie sie  
 15 mit den menschen in ihrer mitte umgehen, die aus  
 16 welchen gründen auch immer bei diesem wandel nicht  
 17 mitkommen. das erlernen sozial verpflichtender  
 18 haltung wird daher-
- 19 L: sozial verpflichteter haltung

<sup>22</sup> Alle Namen der Schüler in diesem vorliegenden Dialog wurden geändert.

20 S2: einen moment- einen moment ej, die anlage<sup>23</sup> ist  
 21 lauter als du, bitte lies mal ein bisschen lauter  
 22 S3: ja, aber die ist echt laut.  
 23 S1: das [erlernen-  
 24 S4: [ich kann auch lesen, ich hab ne rauchige stimme  
 25 ((...))  
 26 L: <<auf S4 deutend>> also ok, das erlernen, ja?  
 27 S4: ja. (.) das erlernen sozial verpflichteter haltungen  
 28 wird daher für die qualität unserer gesellschaft und  
 29 die bestandssicherung des gemeinwesens immer  
 30 wichtiger werden. den umgang mit den neuen  
 31 technologien und medien, welche die gegenwärtige  
 32 pädagogische landschaft verändern, wird man lernen am  
 33 pädagogischen der ab (.) in absehbarer zeit  
 34 bewältigen. die pädagogische herausforderung wird  
 35 menschen lernen-  
 36 L: WIE menschen lernen  
 37 S4: äh wie menschen lernen äh sozial verpflichtet zu  
 38 handeln, bleibt. soziales lernen ist die pädagogische  
 39 aufgabe der zukunft. darunter verstehen wir  
 40 insbesondere den umgang mit dem fremden, solidarität,  
 41 kommunikation und kooperation auch mit den menschen,  
 42 die in sinne der gesellschaftlichen und  
 43 wirtschaftlichen verrechenbarkeit scheinbar nichts  
 44 (.) in klammern mehr bringen. soziales lernen muss  
 45 daher ein element in der skizze einer neuen lern und  
 46 lehrkultur sein. dies soll freilich nicht so  
 47 verstanden werden, als soll durch pädagogische  
 48 intervention die entwicklung der moderne, die  
 49 entrationalisierung und individualisierung  
 50 L: stopp! stopp! die ENTtRaditionalisierung  
 51 S4: die ENTttraditionalisierung und individualisierung der  
 52 lebensentwürfe äh und die man- [(-)und die damit  
 53 L: [und die

---

<sup>23</sup> Gemeint ist die Klimaanlage im Klassenraum.

54 S4: =ein- (-) [hErgehende  
 55 L: [hergehende  
 56 S4: =individualistische moral einfach rückgängig gemacht  
 57 werden. das wäre schlichtweg weltfremd und auch nicht  
 58 aufgabe der schule.  
 59 L: gut. ja. ein schwieriger text.

### Analyse:

Das Beispiel 9 ist von seiner Länge her relativ umfangreich und beinhaltet mehrere Sprachmanagementprozesse gleicher Art, die durch ein deutliches Normvergehen verschiedener Schüler in Gang gebracht werden. Inhaltlich setzt sich die Klasse in der Unterrichtsstunde mit einem anspruchsvollen Text über neue Lernkulturen auseinander, den zuvor jeder Schüler leise für sich lesen sollte. Daraufhin bittet der Lehrer (L) den Schüler (S1) den Text noch einmal laut für die ganze Klasse vorzulesen (B9\_01-05). Der Schüler S1 liest den Text anfangs fließend, ersetzt jedoch dann das gegebene Wort durch eine andere, ähnlich klingende Wortform, die so im Text nicht enthalten ist, wie an der Reaktion des Lehrers erkennbar ist.

Bei der das erste Sprachmanagement einleitenden Normabweichung handelt es sich um die Verwechslung des Partizips I und Partizips II von dem Verb *verpflichten*, was in dem gegebenen Kontext zu einer Bedeutungsverschiebung führt. Dies bemerkt der Lehrer, bewertet die abweichende Wortwahl als negativ und wählt davon ausgehend als Gegenmaßnahme die direkte Korrektur. Der Lehrer macht so deutlich, dass es in dem Text nicht um „eine sozial verpflichtende Haltung“ sondern um „eine sozial verpflichtete Haltung“ geht. Die attributive Verwendung des Partizips I und II von dem Verb *verpflichten* unterscheidet sich darin, dass der adjektivische Gebrauch des Partizips I vom Präsens aktiv transitiver und intransitiver Verben ableitbar ist (die sozial verpflichtende Haltung -> die Haltung ist sozial verpflichtend -> die Haltung verpflichtet sozial) (vgl. Helbig/Buscha 2001) und „weil das übergeordnete Substantiv die Subjektrolle trägt, nennt man das Partizip I aktivisch“ (Duden 2006: 569). Das Partizip II wiederum verweist auf einen Zustand: „In den meisten Fällen ist das attributive Partizip II aus einem transformativen Vollverb gebildet. Meistens wird man es dabei resultatbezogen-gleichzeitig, im Sinne einer resultativen *sein*-Konstruktion, verstehen: Der mit dem Vollverb umschriebene Resultatzustand besteht zur Zeit des Geschehens, das im umgebenden Satz beschrieben wird. Dies gilt unabhängig davon, ob es sich um ein transitives, reflexives oder intransitives Vollverb handelt.“ (Duden 2006: 571). Zwar korrigiert der Lehrer den Schüler mit der im Text angeführten, richtigen Form des adjektivisch gebrauchten Partizips II

*verpflichtet(e)*, erklärt dem Schüler aber nicht den Unterschied der zwei verschiedenen Partizipien.

An dieser Stelle wird der Sprachmanagementprozess von zwei anderen Mitschülern unterbrochen, die ein neues, vom zuvor Besprochenen unabhängiges Gesprächsthema eröffnen. Die Grundvoraussetzung der Kommunikation ist, dass alle Kommunikationsteilnehmer das Gesagte rezeptiv aufnehmen können. Das Hörverstehen ist aber in der Klasse durch die laute Klimaanlage im Klassenraum nicht möglich und so bitten die Schüler S2 und S3 um lauterer Sprechen (B9\_20-22). Der Schüler S1 möchte im begonnenen Sprachmanagementprozess fortfahren und die Korrektur implementieren. Er setzt an, den letzten Satz nochmals zu wiederholen (B9\_23), wird jedoch erneut vom dem Mitschüler (S4) daran gehindert, der dem Lehrer und der Klasse anbietet, weiter zu lesen (B9\_24). Der Lehrer nimmt dieses Angebot an und beendet damit endgültig den Sprachmanagementprozess mit dem Schüler S1 auf der Stufe der nicht vollständig ausgeführten Implementierung (B9\_26).

Als nächstes liest der Schüler S4 laut und wiederholt dabei den Satz, der den ersten Sprachmanagementprozess in Gang gesetzt hat. Er nennt den adjektivischen Gebrauch des Partizips II von *verpflichtet* korrekt und beendet so die Implementierungsphase, die zuvor abgebrochen wurde.

Nach wenigen Sätzen weicht auch Schüler S4 vom Originaltext ab und formuliert den gelesenen Satz anders. Er bildet im Satz das Futur I des Verbs *lernen* und ersetzt mit dieser Form den eigentlichen Relativsatz mit der Subjunktion *wie*. Betrachtet man die Normabweichung des Schülers genauer, wird deutlich, dass das Verb *jmd. lernt etw.* in dieser Satzkonstruktion nicht möglich ist, denn das Subjekt (bzw. das Agens) des Satzes ist *die Herausforderung*. Lernen können nur Lebewesen und somit ist die Formulierung „Die Herausforderung lernt etwas“ semantisch nicht möglich (auch wenn auf rein grammatischer Ebene hier kein Fehler vorliegt). Möglich ist hingegen die Verwendung des Verbalkomplexes „jemanden etwas lehren“. An dieser Stelle kann „die pädagogische Herausforderung dem Menschen etwas lehren“. Diese Form wäre korrekt, da aber der den Schülern vorliegende Text eine klare Angabe macht, ist die einzige richtige Formulierung der Relativsatz „..., wie Menschen lernen sozial verpflichtet zu handeln,...“. Der Lehrer hat den Fehler des Schülers S4 bemerkt, als negativ bewertet und korrigiert, indem er das Wort *wie* im besonderen Maße betont (B9\_36). Der Schüler wiederum stockt kurz („äh“) und implementiert die Korrektur des Lehrers durch lautes Wiederholen und bindet sie gleichzeitig in den weiterführenden Satz ein (B9\_37-38). Damit ist der zweite Sprachmanagementprozess in diesem Gespräch am Punkt der Implementierung abgeschlossen.

Der dritte Sprachmanagementprozess wird erneut durch eine Normabweichung des Schülers S4 gestartet, der semantisch ein völlig anderes Wort in den gelesenen Satz einbaut. Er nennt das Substantiv *Entrationalisierung* statt des korrekten Fremdwortes *Enttraditionalisierung*. Ratio und Tradition haben semantisch keine Gemeinsamkeiten und sind darum im gegebenen Satz nicht austauschbar. Der Lehrer bemerkt auch diese Normabweichung, bewertet sie negativ und greift vehement in den Leseprozess des Schülers ein („Stopp! Stopp!“ B9\_50) und korrigiert den Schüler durch Nennung des richtigen Wortes („die Enttraditionalisierung“ ebd.), wobei eine besondere Betonung der Vorsilbe *ent-* und eine starke Aspirierung des Anfangsbuchstabens *T* im Wort *Tradition* erkennbar ist. Auch hier implementiert der Schüler S4 die Korrektur des Lehrers und betont ebenfalls die Vorsilbe *ent-* besonders stark. Gleichzeitig liest der Schüler den Text weiter (B9\_51-52).

Noch im gleichen Satz des dritten Sprachmanagementprozesses kommt es am Satzende zu einer erneuten Abweichung vom gegebenen Text. Der Schüler S4 tauscht die Konjunktion *damit* mit dem unpersönlichen Pronomen *man* aus (B9\_52). Der Lehrer merkt dies und bewertet dies negativ und wiederholt noch einmal den letzten Satzteil, um den Schüler S4 auf seinen Fehler aufmerksam zu machen. Der Schüler wird sich zur gleichen Zeit seines Fehlers bewusst und korrigiert diesen. Schüler S4 und Lehrer sprechen zum gleichen Zeitpunkt (B9\_52-53), sodass nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, ob der Korrekturprozess vom Schüler selbst oder vom Lehrer initialisiert wurde.

Nach diesem kurzen Sprachmanagement stockt der Schüler S4 erneut bei dem attributiven Gebrauch des Partizips I vom Verb *einhergehen*. Er nennt die erste Silbe (*ein-*), unterbricht sich und lässt eine kurze Pause entstehen (B9\_54). Dies bemerkt der Lehrer, bewertet auch dies negativ und nennt als Korrekturmaßnahme den Rest des vom Schüler unausgesprochenen Partizips. Der Schüler hat seinerseits das Wort erkannt und spricht es wieder zur gleichen Zeit wie der Lehrer aus. Dabei betont er deutlich die Silbe *-her-* des Partizips *einhergehend* (B9\_54). Daraufhin liest der Schüler den Textabschnitt ohne weitere Auffälligkeiten zu Ende. Bei diesen letzten beiden kurzen Sprachmanagementprozessen hat eine Normabweichung bzw. eine Abweichung vom Text stattgefunden, worauf der Lehrer den Sprachmanagementprozess einleitete. Ob die Implementierung durch diesen Prozess verursacht wurde oder vom Schüler selbst initialisiert wurde, kann ausgehend von der Transkription nicht definitiv gesagt werden. Entscheidend ist jedoch, dass sich der Lehrer beide Male durch sein korrekatives Eingreifen als Normautorität behauptet.

Der Dialog zwischen dem Schüler S4 und dem Lehrer endet mit einem Lob (L: „Gut. Ja.“) des gesamten Lesevorgangs und den dazu gehörend einzelnen Implementierungen des Schü-

lers. Außerdem gibt der Lehrer noch ein Feedback bezüglich des Schwierigkeitsgrades des Texts („Ein schwieriger Text.“ B9\_59). Mit dieser abschließenden Bemerkung des Lehrers werden alle einzelnen Sprachmanagementprozesse in dem gegebenen Gesprächsausschnitt zusammengefasst und neue Möglichkeiten zu einem Themenwechsel eröffnet.

### 2.2.10 Beispiel 10 „Enttraditionalisierung“

- 01 L: jetzt gucken wir mal nach den inhalten, nach den  
02 EINzelnen inhalten, nach den einzelnen sätzen in  
03 diesem text. was haben sie hier für worte, die sie  
04 nicht verstanden haben. sie haben bestimmt schon was  
05 unterstrichen. beate<sup>24</sup>.  
06 S1: enttraditionalisierung.  
07 L: enttraditionalisierung. birte versuchen sie es.  
08 S2: hm- <<nachdenklich>> also die gesellschaft wird ja  
09 immer moderner  
10 L: mhm <<bestätigend>>  
11 S2: =und viele tun ja auch dadurch ihre ganzen religionen  
12 und so teilweise abtreten- und werden halt moderner  
13 und glauben nicht mehr daran und dadurch geht auch  
14 viel tradition, die halt durch die kultur und alles,  
15 und alles andere halt, verloren. also es wird halt  
16 vieles enttraditionalisiert. und vielleicht feiern wir  
17 irgendwann auch kein weihnachten mehr oder irgendwie  
18 sich morgens hallo zu sagen oder generell (.) halt  
19 morgens sich (.) guten morgen zu sagen. das ist doch  
20 auch irgendwo ne tradition in der schule-  
21 L: = ja  
22 S2: =also nen lehrer zugrüßen und das gibt's vielleicht  
23 irgendwann auch nicht mehr. (.) so sachen halt.

---

<sup>24</sup> Alle Namen wurden im Beispiel 10 geändert.

24 L: sie haben das sehr schön erklärt. prima. eine sache  
 25 muss ich anmerken und zwar sie haben gesagt, dass sie  
 26 zum beispiel von den religionen ABtreten.  
 27 S2: äh ja nicht abtreten-  
 28 L: =sondern?  
 29 S2: aber sie (dürfen/tun) das nicht mehr so streng  
 30 ausleben. (.) die religionen an sich halt.  
 31 L: mh <<zustimmend>> wie könnte man das wort abtreten  
 32 ergänzen oder ersetzen? (--) statt abtreten könnte  
 33 man sagen?  
 34 S3: vernachlässigen  
 35 S2: ich würd auch vernachlässigen sagen.  
 36 L: äh (.) vernachlässigen wäre auch eine möglichkeit,  
 37 aber wenn man die religion nicht mehr praktiziert,  
 38 dann?  
 39 S2: =wechseln  
 40 L: =gibt man sie auf, aufgeben, ja? das wäre ein  
 41 besserer ausdruck. dass man die religionen aufgibt,  
 42 ja? ja nicht nur. [also die religion ist- (.)  
 43 S2: [zum beispiel-]  
 44 L: =ja bitte?  
 45 S2: ja weil die muslimen die tun ja (-) eigentlich ist ja  
 46 bei vielen türkischen familien tradition, dass die  
 47 tochter den mann ausgesucht kriegt. aber dadurch,  
 48 dass es nicht mehr modern ist, sagen sich auch viele,  
 49 warum sollen wir das denn machen und so was. deswegen  
 50 (.) das ist halt ein gutes beispiel, weil muslimen ja  
 51 sehr gläubig sind und sie auch sehr bestimmte  
 52 vorstellungen haben, aber es gibt ja immer mehr, die  
 53 sagen, das wollen wir nicht. wir wollen nicht so  
 54 streng mit kopftuch und alles (---)allein weil viele  
 55 das kopftuch schon nicht tragen wollen.  
 56 L: ok, wobei man sagen muss, dass es dann natürlich  
 57 wiederum auf der anderen seite menschen gibt, die die  
 58 religion annehmen und das kopftuch dann tragen, ne!



59           also auf der anderen seite gibt's wieder das  
60           gegenteil. sehr gut. also das ist die  
61           ENTtraditionalisierung. wir merken das ja auch SEhr  
62           an unserer gesellschaft.

### Analyse:

Beispiel 10 stellt die Fortsetzung des Gesprächs in Beispiel 9 dar und zeigt einen separaten Sprachmanagementprozess zu einem späteren Zeitpunkt. Der Lehrer (L) bespricht den Text, der zuvor in der Klasse laut vorgelesen wurde, auf inhaltlicher Ebene und fragt die Schüler nach einzelnen Worten im Text, die sie nicht verstanden bzw. die sie sich markiert haben (B10\_01-05). Kurz darauf bittet der Lehrer den Schüler S2 das Wort *Enttraditionalisierung* zu erklären (B10\_07). Der Schüler S2 geht – unter aufmunternder Zustimmung des Lehrers (B10\_10) – in seiner Beschreibung von einer immer moderner werdenden Gesellschaft aus, die aufgrund ihrer Moderne immer mehr die Religion aus ihrem Leben ausschließt. Der Schüler S1 benutzt für seine Formulierung das Verb „etw. abtreten“ im Sinne „...viele tun ja auch dadurch ihre ganzen Religionen – und so – teilweise abtreten und werden halt moderner...“ (B10\_11-12). Der Lehrer lässt den Schüler S2 seine Erklärung beenden, lobt ihn dafür (B10\_24) und greift dann noch einmal den verwendeten Ausdruck „eine Religion abtreten“ auf (B10\_24-26). An dieser Stelle des Gesprächs wird deutlich, dass der Schüler zuvor eine Normabweichung begangen hat, die der Lehrer bemerkt und negativ bewertet hat, da der Lehrer nun konkret darauf Bezug nimmt. Dabei sagt der Lehrer nicht, dass der verwendete Ausdruck ein Fehler war, sondern dass er lediglich eine Anmerkung (vgl. B10\_24-25) dazu habe. Statt einer Korrektur gibt der Lehrer dem Schüler Raum, sich selbst zu verbessern. Der Schüler S2 scheint sofort zu verstehen, dass eine Sanktion in Form einer Korrektur folgen muss, denn er pflichtet dem Lehrer bei, indem er bestätigt („ja“ B10\_27) und seinen Ausdruck negiert („nicht abtreten“ ebd.). Der Lehrer versucht dem Schüler noch einmal zu helfen, indem er unterstreicht, dass ein anderer Begriff zu finden sei („sondern?“ B10\_28). Daraufhin formuliert der Schüler seine Aussage neu und verwendet das Verb *ausleben* – „eine Religion ausleben dürfen“ (siehe B10\_29-30). Der Lehrer stimmt dem zu, bleibt aber bei seiner Korrekturmaßnahme, das Verb *abtreten* anders zu „ergänzen oder ersetzen“ (B10\_32). Ein weiterer Schüler (S3) beantwortet die Frage des Lehrers und bietet das Verb *vernachlässigen* an (B10\_35). Schüler S2 stimmt dem zu (B10\_35). Der Lehrer bestätigt den Schülern dies zwar und betont, dass das auch eine Möglichkeit sei (B10\_36), zielt aber dennoch auf eine andere Lösung ab. Er verlangt, dass die Schüler einen synonymen Ausdruck für „eine Religion nicht

mehr praktizieren“ finden (B10\_37-38). Der Schüler S2 bietet das Verb *wechseln* an, worauf der Lehrer aber nicht reagiert und selbst die gewünschte Antwort gibt: *aufgeben* (B10\_40-42). Der Lehrer möchte daraufhin die Wahl dieses Ausdrucks noch weiter ausführen („Ja nicht nur. Also...“ B10\_42), wird aber vom Schüler S2 unterbrochen, der ein Beispiel dafür gibt, in welchen Situationen heutzutage Religionen aufgegeben werden (B10\_45ff.). Der Lehrer bestätigt dem Schüler das Beispiel („ok“), verweist aber auch auf die andersseitige Perspektive der diskutierten Problemstellung (B10\_56-60). Am Ende des Gesprächs nimmt der Lehrer noch einmal Bezug zu dem eingangs besprochenen Ausdrucks *Enttraditionalisierung* (B10\_60-62) und schließt so den langen und umfangreichen Sprachmanagementprozess rund ab.

### 2.2.11 Beispiel 11 „Fäkalwörter“

- 01 L: Was ist eine soziale Haltung? sebastian<sup>25</sup>, was meinen  
 02 sie?  
 03 S1: (-) soziale zeitung?  
 04 L: HALtung! soziale haltung. was ist damit gemeint?  
 05 S2: <<lachend>> soziale zeitung!  
 06 ((mehrere Schüler lachen))  
 07 S1: ja sozial- (.) dass man sozial ist. wie soll ich das  
 08 erklären ((...))  
 09 S3: ich hab n beispiel! (-- ) zum bespiel hasse ich es,  
 10 wenn ich mit dem bus fahr nach hause- [ne↑  
 11 S4: [hassen ist  
 12 kein schönes wort  
 13 S3: =und ähm und dann irgendwie ne alte oma oder so ein  
 14 oder aussteigen will in bus (.) aber keiner macht  
 15 platz oder hilft ihr irgendwie raus oder nimmt die  
 16 dinger nicht, die (.) keine ahnung, ihren stock oder  
 17 was auch immer, und keine sau macht platz. alle  
 18 stürmen direkt rein und das hass ich und wenn man

<sup>25</sup> Alle Namen im Beispiel 11 wurden geändert.

19 dann beobachtet, warum das so ist und die ganzen  
 20 kleinen pisskinder die so an den handys sind-  
 21 L: =können Sie mal ((Schüler lachen)) (-) die  
 22 fäkalwörter aus ihrem wortschatz rauslassen?  
 23 ((lautes Lachen und unverständliches Dazwischenrufen  
 24 der Schüler))  
 25 S3: ja! die ganzen kleinen kiddies halt, die nur so  
 26 rumschreien und irgendwie gar keinen (.) ja gar keine  
 27 rücksicht nehmen. also (-)  
 28 L: und warum meinen sie, ist das so?  
 29 S3: ja ich glaub, das liegt daran, weil wir (.) weil eben  
 30 (-- ) die nicht diese sozial verpflichteten haltungen  
 31 erlernen.  
 32 L: mh <<bestätigend>> genau das. ja? GEenau das, was  
 33 dennis gesagt hat. ja? dass wir etwas ERlernen und  
 34 sollten es ja dann auch innerhalb der gesellschaft  
 35 praktiZIERen. und das wäre zum beispiel sozial  
 36 verpflichtet, wenn ich jetzt eine alte oma im bus  
 37 setzen lasse. ja? gut.  
 ((...))

### Analyse:

Der Lehrer (L) bespricht in der Unterrichtsstunde, aus der der vorliegende Gesprächsauszug stammt, das Thema „Erlernen sozial verpflichteter Haltung“. Dazu hat die Klasse zuerst einen Text gelesen, über den sie nun mit dem Lehrer spricht. Der Lehrer fragt Schüler S1, was eine soziale Haltung sei (B11\_01-02), der anstatt einer Antwort zurückfragt: „soziale Zeitung?“ (B11\_03). Der Lehrer korrigiert dies und betont das Wort *Haltung*, gleichzeitig stellt er erneut seine Frage nach der Bedeutung einer sozialen Haltung (B11\_04). Dieser schnelle Wortwechsel zu Beginn des Beispiels 9 zeigt einen sehr kurzen Sprachmanagementprozess. Der Schüler S1 implementiert die Korrektur des Lehrers durch Wiederholen, kann aber weiter keine befriedigende Antwort auf die gestellte Frage geben (B11\_07-08). Aus diesem Grund bietet Schüler S3 sich an, ein Beispiel zu geben (B11\_09).

Schüler S3 beginnt mit einer Beschreibung dessen, was er nicht mag. Dabei benutzt er das Verb *hassen* (B11\_09), was sofort vom Schüler S4 bemerkt und als negativ bewertet wird. Schüler S4 fällt dem sprechenden Schüler S3 mit einem ablehnenden Kommentar ins Wort

(B11\_11-12). Schüler S3 schenkt der Unterbrechung keine weitere Beachtung und fährt in seiner Rede fort. Dieser Sprachmanagementprozess zwischen zwei Schülern ist ebenfalls sehr kurz und endet auf der Stufe der Gegenmaßnahme (mahnender Kommentar) des Schülers S4. In der weiteren Beispielbeschreibung benutzt Schüler S3 erneut einen Ausdruck, der nicht der normgerechten Ausdrucksweise des Schulunterrichts entspricht. Schüler S3 bezeichnet die Kinder, die nach der Schule in den Bus stürmen, abwertend als „kleine Pisskinder“ (B11\_20), was der Lehrer bemerkt, negativ bewertet und strafend abmahnt, diese „Fäkalwörter“ zu unterlassen (B11\_21-22). Der Schüler implementiert die Korrekturmaßnahme des Lehrers, indem er ihm zuerst zustimmt, Fäkalwörter nicht mehr zu verwenden („Ja!“) und dann seine Aussage wiederholt, wobei er einen neuen, weniger anstößigen Ausdruck wählt („kleine Kiddies“ B11\_25). Am Ende des Gesprächs bestätigt der Lehrer das erklärende Beispiel vom Schüler S3 (B11\_32-33), fasst seine Äußerung noch einmal in zwei Sätzen zusammen, wobei er das genannte Beispiel erneut aufgreift (B11\_33-37) und bewertet die Äußerung mitsamt der Korrektur des Schülers mit „gut“ (B11\_37).

Da sich die abschließende Bestätigung des Lehrers auf das ganze Gespräch mit dem Schüler S3 bezieht, umfasst es auch die Implementierung der korrigierten Normwidrigkeit des Schülers S3. Der Lehrer bewertet den korrigierten Ausdruck als neutral oder positiv, da keine weiteren Korrekturen seitens des Lehrers folgen und am Ende die Aussage zusätzlich gelobt wird. An dieser Stelle endet der Sprachmanagementprozess. Der Lehrer konnte sich erfolgreich als Normautorität durchsetzen und wendet sich im Folgenden einem anderen Schüler zu.

### **2.2.12 Beispiel 12 „zum Zuge kommen“**

01 S: ((liest)) je mehr sinne beim lernen zum (-) züge  
02 kommen-  
03 L: zum ZUGE!  
04 S: zum zuge!  
05 L: ja.  
06 S: =beim lernen zum ZUge kommen, desto besser prägen  
07 sich informationen ein. ein bilder verpackte-  
08 L: IN bilder  
09 S: ach so (.) in bilder verpackte informationen kann das  
10 gehirn besonders leicht und dauerhaft speichern.

11            deshalb ((...))  
12    L:    sehr schön. danke schön.  
13    S:    bitte schön.  
          ((...))

### **Analyse:**

Im Beispiel 12 sind zwei kurze Sprachmanagementprozesse dargestellt, die in beiden Fällen eine Lesekorrektur beinhalten. Ausgegangen wird dabei von dem in der Klasse behandelten Text über die positive Beeinflussung von Lernprozessen. Der Schüler (S) liest einen Abschnitt laut vor, wobei er vom gegebenen Text abweicht: Nach einer kurzen Pause mitten im Satz verwendet er das Wort „Züge“ statt „zum Zuge“ (B12\_02). Hier setzt der erste Sprachmanagementprozess ein, da der Lehrer (L) diese Textabweichung bemerkt, negativ bewertet und betont korrigiert (B12\_03). Der Schüler wiederholt die Korrektur des Lehrers (B12\_04), welcher ihm die richtige Form mit „ja“ bestätigt (B12\_05), und wiederholt sodann einen Teil des bereits gelesenen Satzes, wobei er den korrekten Ausdruck nochmals im gegebenen Kontext verwendet (B12\_06). Der Schüler hat die Korrektur des Lehrers besonders gewissenhaft implementiert.

Der zweite kurze Sprachmanagementprozess beginnt gleich im darauffolgenden Satz. Hier beginnt der Schüler den Satz mit „Ein Bilder verpackte ...“ (B12\_07) und wird sofort vom Lehrer unterbrochen, der die Normabweichung registriert und negativ bewertet hat, denn schon aus rein grammatischer Sicht ist diese Formulierung eines beginnenden Satzes nicht normgerecht. Der Lehrer greift korrigierend ein und ersetzt den unbestimmten Artikel *ein* am Satzanfang durch die Präposition *in*, die er deutlich betont (B12\_08). Der Schüler reagiert darauf mit der Interjektion *ach so* als Ausdruck des Verstehens und wiederholt den Satz noch einmal korrekt (B12\_09-11). Er hat die Korrektur des Lehrers implementiert und liest den Text problemlos zu Ende.

Der Lehrer beendet den Leseprozess mitsamt dem durchgeführten kurzen Sprachmanagement mit einem lobenden Kommentar („sehr schön“ B12\_12) für den Schüler und führt sodann den Unterricht fort. In beiden Sprachmanagementprozessen hat der Schüler die Korrektur des Lehrers erfolgreich implementiert und der Lehrer hat sich abermals als Normautorität durchgesetzt.

### 2.2.13 Beispiel 13 „Zeitdruck“

- 01 L: ((...)) dennis<sup>26</sup>, was haben wir da über die methoden  
02 erfahren?  
03 S: die methoden?  
04 L: mh <<bestätigend>>  
05 S: na ja dass man sich das eben (unverständlich), dass  
06 man mal pause machen soll, und (-) dass man eine  
07 stressfreie umgebung schaffen soll, damit man sich's  
08 besser einprägen kann ((--)) und dass eben das lernen  
09 freude machen soll und nicht irgendwie druck oder  
10 =oder =oder ja (.) nächtlichen (-)  
11 L: ZEITdruck  
12 S: ja, zeitdruck, genau. oder unter nächtlichen  
13 lernepisoden ähm gepaukt werden soll.  
14 L: ja. (.) ok. gut.

#### Analyse:

Im Beispiel 13 bespricht die Klasse das Thema Lernmethoden. Der Lehrer (L) fragt den Schüler (S), was sie über Lernmethoden im Text erfahren haben, bzw. welche Lernmethoden es gibt (B13\_01-02). Der Schüler vergewissert sich erst, dass es wirklich um die Methoden geht (B13\_03) und beginnt erst nach der Bestätigung des Lehrers (B13\_04) zu berichten. In seiner Ausführung möchte er das Wort *Druck* verwenden, weiß aber scheinbar nicht, wie er seine Aussage formulieren soll und kommt etwas ins Stocken. Den Ausdruck „irgendwie Druck“ und die Verzögerung beim Weitersprechen („oder, oder, oder ja...“ B13\_09-10) deutet der Lehrer als unzureichend, da er dies negativ bewertet und betont korrigiert. Im Determinativkompositum *Zeitdruck*, wird das Determinatum *Druck* durch das Determinans *Zeit* näher bestimmt und fügt sich so besser in das Gesprächsthema ein. Der Schüler stimmt dem Lehrer zu, wiederholt den Begriff *Zeitdruck* noch einmal und führt seine Erklärung zu Ende (B13\_12-13). Der Schüler hat die Korrektur des Lehrers erfolgreich implementiert und der Sprachmanagementprozess endet mit einer Bestätigung und mit einem Lob des Schülers durch die Normautorität Lehrer.

---

<sup>26</sup> Name geändert.

### 2.2.14 Beispiel 14 „Komparativ“

01 L: auf den ersten blick kann man einen großen  
02 unterschied zwischen beiden texten feststellen.  
03 welchen?  
04 S1: der erste text ist zu lang.  
05 L: zu lang nicht, sondern? [der erste text] IST-  
06 S1 [ja, viel mehr]  
07 L: =wie sagt man das richtig?  
08 S1: [mehr- (unverständlich)] <<leise>>  
09 S2: [ausführlicher] <<laut>>  
10 L: ausführlicher! oder LÄNger! ja? nicht zu lang. wir  
11 können nicht beurteilen, ob der text zu lang ist,  
12 denn (-) wir wissen es nicht.  
13 S1: =ok.  
14 L: =ja? also der erste text ist länger, der zweite text  
15 ist kürzer. (-- ) was könnte man über die texte  
16 sagen? ((...))

#### Analyse:

Die Klasse befasst sich im Beispiel 14 mit zwei unterschiedlich langen Texten gleichen Inhalts, die die Schüler zuvor gelesen haben. Der Lehrer (L) stellt dem Schüler (S1) die Frage, worin der deutlich erkennbare Unterschied zwischen beiden Texten bestehe (B14\_01-03). Der Schüler S1 erkennt, worauf der Lehrer hinaus will und nimmt in seiner Aussage Bezug zur Textlänge. Dabei bezeichnet er den ersten Text als „zu lang“ (B14\_04). Die Verwendung des Gradpartikels *zu* mit dem Adjektiv *lang* entspricht hier nicht der korrekten Form für den Vergleich zweier ähnlich geschriebener Inhalte und deckt sich aus diesem Grund nicht mit der vom Lehrer verlangten Norm. Der Lehrer bemerkt diese Normabweichung, bewertet sie negativ und leitet die Korrekturmaßnahme ein. Dabei nennt er nicht sofort den gewünschten Ausdruck, sondern negiert den gewählten Ausdruck des Schülers S1 und verlangt eine andere Formulierung. Als Hilfestellung beginnt er den Satz noch einmal und betont das konjugierte Verb *ist*, um den Schüler zur richtigen Antwort zu führen (B14\_05). Dem Schüler S1 ist jedoch nicht klar, worauf der Lehrer hinaus will und bietet die korrigierte Formulierung mit dem als Gradpartikel verwendeten Indefinitpronomen *viel* und einem Komparativ an („ja, viel

mehr“ B14\_06). Der Lehrer macht daraufhin deutlich, dass er weder die erste Formulierung, noch die Korrektur des Schülers S1 akzeptiert und fragt noch einmal nach der richtigen Ausdrucksweise. Schüler S1 antwortet leise, wobei er bei seiner Formulierung mit dem Komparativ „mehr“ bleibt (B14\_08); gleichzeitig mit dem Schüler S1 gibt auch Schüler S2 dem Lehrer eine Antwort. Jener bietet den Komparativ *ausführlicher* an (B14\_09). Der Lehrer reagiert nur auf die Aussage des Schülers S2 und wiederholt bestätigend seine Antwort, da hier der Komparativ eines Adjektivs gewünscht war. Aus diesem Grund fügt der Lehrer als in diesem Kontext mögliches Synonym den Komparativ *länger* hinzu, der zuvor genannt werden sollte. Zusätzlich nennt er noch einmal die unkorrekte Form („zu lang“) und erklärt, dass der Grad der Textlänge ohne entsprechende Angaben nicht bestimmt werden kann (B14\_10-12).

Die Korrekturmaßnahme des Lehrers hat sich sichtlich im Verlauf des Gesprächs geändert: Da die weiterführenden Fragen und Hilfestellungen nicht die gewünschte Antwort bringen, geht der Lehrer dazu über, den gesuchten Ausdruck selbst zu nennen und zu erklären, worin der Normfehler besteht. Der Schüler S1 implementiert die Korrektur durch Zustimmung oder Bestätigung, dass er das Problem verstanden hat, wiederholt den korrekten Ausdruck aber nicht mehr (B14\_13). Der Lehrer schließt den Sprachmanagementprozess damit ab, dass er noch einmal den korrekten Satz mit der entsprechenden Verwendung der Komparative wiederholt (B14\_14-15). Es ist anzunehmen, dass er so sicher gehen will, dass die korrekte Norm von den Schülern wirklich verstanden und implementiert wurde. Der Sprachmanagement im Beispiel 14 hat gezeigt, wie der Lehrer seine Normvorstellung im Gespräch durchsetzt.

### 2.2.15 Beispiel 15 „Lernbedingungen“

- 01 L: so oliver<sup>27</sup>, sie haben auch noch was?
- 02 S1: ne, das hat sich schon erledigt.
- 03 L: aber da ist noch was. sie finden bestimmt [noch was.
- 04 S1: [ach so,
- 05 ähm- so stichwörter meinen sie jetzt?
- 06 L: ja.
- 07 S1: ich hätte noch bedingungen
- 08 L: äh- (.) das wort bedingungen als stichwort↑
- 09 S1: also dass es erst bestimmte bedingungen gibt, dass

<sup>27</sup> Alle Namen der Schüler im Beispiel 15 wurden geändert.



10           was erfüllt werden kann. so hab ich mir das jetzt  
 11           gedacht.  
 12    L:   ja. das könnte man vielleicht etwas MEHR bestimmen  
 13           (.) das wort.  
 14    S1:   genau  
 15    L:   =WIE? machen sie ein zusammengesetztes wort daraus.  
 16           <<freundlich und aufmunternd lächelnd>>  
 17    S1:   ähm. (---) zusammengesetztes wort?  
 18    L:   =ein zusammengesetztes wort daraus mache. ja! (-) sie  
 19           haben gesagt (.) bedingungen. was könnte man mit dem  
 20           wort machen? wie könnte man es ergänzen, damit wir  
 21           einen informationswert aus diesem wort entnehmen  
 22           können? ((6 Sek.)) wie hängt es jetzt damit zusammen,  
 23           was wir gelesen haben? denken sie mal nach. (-) äh↑  
 24           <<fragend>> dennis?  
 25    S2:   bedingungen zum lernen?  
 26    L:   äh nenene, ich meine (.) machen sie aus DIESEM wort  
 27           bedingungen  
 28    S2:                =ja.  
 29    L:                =ein zusammengesetztes wort. also  
 30           sie müssen es verbinden mit einem anderen wort, damit  
 31           wir eine information heraushören können. bitte!  
 32           <<einen Schüler auffordernd>>  
 33    S3:   lernbedingungen.  
 34    L:   JA! das wollte ich ja hören. sehr schön.  
 35           lernbedingungen! ja! (.) ok, also. da hören wir jetzt  
 36           auf.

### **Analyse:**

Das Beispiel 15 enthält einen relativ langen Sprachmanagementprozess, der sich in viele kleine Schritte aufgliedert. In dieser Unterrichtsstunde arbeitet die Klasse mit einem Text, den die Schüler vorliegen haben. Ihre Aufgabe besteht darin, Stichwörter mit einem hohen Informationswert aus dem Text herauszusuchen. Nachdem die Schüler schon einige Stichwörter genannt haben, wendet sich der Lehrer (L) an den Schüler S1 mit der Frage, ob er noch etwas zum Unterricht beitragen wolle (B15\_01). Der Schüler S1 verneint zuerst, möchte sich aber

doch am Unterricht beteiligen und stellt nach der erneuten Aufforderung des Lehrers sicher, dass er die Aufgabenstellung richtig verstanden hat (B15\_02-05). Erst dann erfüllt er die Aufforderung des Lehrers, weitere Stichwörter zu nennen, wobei er seine Antwort so formuliert, dass sie auf verschiedene Arten auslegbar ist: „Ich hätte noch Bedingung.“ (B15\_07). Der Lehrer ist aus diesem Grund zuerst sichtlich irritiert, was an seiner Reaktion mit der Interjektion *äh* und der Mikropause ablesbar ist, vergewissert sich dann aber klar, dass der Schüler S1 das Wort *Bedingung* gemeint hat und nicht irgendwelche Bedingung zur Aufgabenerfüllung hat (B15\_08). Der Schüler scheint sich der Zweideutigkeit seiner ersten Aussage nicht bewusst zu sein, denn er bezieht sich in seiner Erklärung, welche Art Bedingung er meinte, direkt auf den Text, ohne weiter auf die Irritation des Lehrers einzugehen (B15\_09-11). Das Wort *Bedingungen* akzeptiert der Lehrer trotz der Erklärung des Schülers nicht als richtige Antwort, da es im Kontext des behandelten Themas noch genauer formuliert werden sollte. An dieser Stelle setzt der eigentliche Sprachmanagementprozess ein, denn der Lehrer bewertet die Aussage des Schülers S1 als unzureichend (B15\_12-13) und leitet darum die Korrekturmaßnahme ein. Freundlich und aufmunternd verlangt der Lehrer vom Schüler S1 aus dem bereits genannten Wort ein Kompositum zu machen, um es genauer zu spezifizieren (B15\_15-16). Dem Schüler S1 ist nicht klar, worauf der Lehrer hinaus will (B15\_17), worauf der Lehrer ihm noch einmal die Aufgabenstellung wiederholt und sie in den Unterrichtskontext einbettet (B15\_18-24). Schließlich fordert der Lehrer einen anderen Schüler auf, die Aufgabe zu erfüllen. Auch Schüler S2 gibt keine korrekte Antwort, da er kein Kompositum bildet (B15\_25). Der Lehrer bewertet auch diese Antwort vom Schüler S2 negativ, erklärt noch einmal, was er von den Schülern hören möchte und wendet sich schließlich an Schüler S3, der sich meldet (B15\_26-32). Dieser Schüler S3 hat offensichtlich verstanden, was gefordert war, und nennt die richtige Antwort – nämlich das Kompositum *Lernbedingung* (B15\_33). Der Lehrer beendet den Sprachmanagementprozess mit der Bestätigung der korrekten Antwort und lobt den Schüler S3 dafür. Zusätzlich wiederholt der Lehrer noch einmal das gesuchte Wort und beendet sodann den Unterricht. Der Lehrer konnte seine Vorstellung des erwünschten Ausdrucks nach einigen Anläufen erfolgreich durchsetzen.

### 2.2.16 Beispiel 16 „Ausdrucksweise“

Im Unterricht wird das Thema Toleranz behandelt. Die Schüler diskutieren sehr lebhaft sowohl mit dem Lehrer als auch untereinander. Dabei benutzen sie Ausdrücke wie z.B. „etwas Scheiße finden“, „sich scheiße verhalten“ „scheiße sein“ oder „Scheiße labern“. Der Lehrer bewertet dies negativ und kommentiert das Sprachverhalten der Schüler:

- 01 L: ok (--) ich korrigiere sie jetzt nicht in ihrer  
02 ausdrucksweise, weil- (.)  
03 S: (Schülerkommentar unverständlich)  
04 L: ne <<verneinend>>, ich möchte nicht, dass sie dann  
05 aufhören zu sprechen. das- (.) aber achten sie so  
06 bisschen auf ihre worte.  
07 S: ja.

#### Analyse:

Das Sprachmanagement in Beispiel 16 behandelt ähnlich wie im Beispiel 11 die Ausdrucksweise einiger Schüler, die Formulierungen wie „etwas Scheiße finden“, „sich scheiße verhalten“, „scheiße sein“ oder „Scheiße labern“ mehrfach verwenden. Das Beispiel 16 umfasst nur die Reaktion des Lehrers, da die vorangehende Diskussion der Schüler sehr umfangreich und wechselhaft ist und der Lehrer keine konkreten Sprachmanagementprozesse initiiert. Stattdessen kommentiert er das Sprachverhalten der Schüler erst später in allgemeiner Form und bewertet ihre Normabweichungen im Schulunterricht als negativ. Er leitet aber keine Korrekturmaßnahme im eigentlichen Sinne ein, sondern fordert lediglich die Schüler auf, mehr auf ihre Ausdrucksweise zu achten (B16\_05-06).

Interessant ist in diesem Beispiel, dass der Lehrer eine Erklärung abgibt, warum er die Schüler nicht korrigiert. Für ihn ist in dieser Unterrichtsstunde wichtiger, dass die Schüler aktiv am Unterricht teilnehmen und ihre Gedanken in der Diskussion äußern (B16\_04-05). Auch wenn nur einer der Schüler die Bitte des Lehrers bestätigt (B16\_07), kann dennoch aus dem Gespräch erschlossen werden, dass die Ermahnung für die gesamte Klasse gilt, die sich im weiteren Gespräch bemüht, weniger anstößig zu sprechen (siehe Anhang). In dem hier beschriebenen Sprachmanagement konnte sich der Lehrer als Normautorität durchsetzen.

## 2.3 Auswertung der Beispiele

### 2.3.1 Beispiele 1-5

Die Analyse hat gezeigt, dass es sehr unterschiedliche Arten und Weisen gibt, wie ein Sprachmanagementprozess zustande kommt und wie er in seinen einzelnen Stufen aussieht. Der idealtypische Aufbau besteht – basierend auf einer Erwartungsenttäuschung – aus dem Begehen einer Normwidrigkeit durch das Normsubjekt, dem Bemerken durch die Normautorität und deren Korrekturmaßnahme als Folge der negativen Bewertung der Normabweichung. Die Korrektur führt sodann zur Implementierung der Sprachnorm durch das Normsubjekt<sup>28</sup>. Dieser in Kürze beschriebene Verlauf des Sprachmanagementprozesses wird in den **Beispielen 1, 2 und 5** erfüllt.

Die **Beispiele 3 und 4** sind in Bezug auf die Implementierung durch den Schüler in der Hinsicht interessant, dass Schüler und Lehrer zur gleichen Zeit die der Norm entsprechende Form laut aussprechen. Dies bedeutet, dass der Lehrer als Normautorität helfend eingreift und ein normgerechtes Verhalten des Schülers sicherstellt. Jener kommt in selben Moment der Hilfestellung auf die gesuchte Normentsprechung, die logisch aus dem angefangenen Satz oder Wort hervorgehen muss. Außerdem kann man aus der Sicht der Schule als allgemein anerkannter Norminstitution davon ausgehen, dass der Schüler durch die Anwesenheit des Lehrers bemüht ist, normgerecht zu handeln, um keine weiteren Sanktionen zu erhalten.

Auch auf der höchsten kommunikativen Ebene, d.h. auf der Ebene des primär zielgerichteten und verstehbaren sprachlichen Handelns<sup>29</sup>, ist der Sprecher (Schüler) bestrebt, der Norm sprachlich zu entsprechen, sodass ein Verstehen des Sprechers durch die Zuhörer garantiert ist. In dem hier diskutierten Fall liegt der kommunikative Zweck oder die Absicht des Schülers in erster Linie darin, die Fragen des Lehrers zu beantworten. Der Grund für diese kommunikative Handlung ist durch die Institution *Schule* gegeben und besteht in dem Ziel einer

---

<sup>28</sup> Abgesehen vom idealtypischen Aufbau gilt, dass der Sprachmanagementprozess zu jeder Zeit abgebrochen werden kann und nicht durchgeführt werden muss.

<sup>29</sup> Vergleiche dazu Bartsch (1985): „Diese höchste Kommunikationsnorm ist nichts anderes als eine Anwendung des Prinzips der Rationalität auf das Ziel der Kommunikation schlechthin: Ihr Norminhalt besteht in dem, was es bedeutet, rational (d.h. zielgerichtet und zieladäquat) in Bezug auf das Ziel »einander verstehen« zu handeln. Diese höchste Kommunikationsnorm läßt sich folgendermaßen formulieren: »Sprecher, drücke dich so aus, daß was du sagst für den Hörer erkennbar und interpretierbar ist, und das in möglichst großer Übereinstimmung mit dem, was du ihm zu verstehen geben willst.« »Hörer, interpretiere in solcher Weise, daß das Resultat der Interpretation in möglichst großer Übereinstimmung mit dem ist, was der Sprecher dir zu verstehen geben will.« (S. 171f.)

guten mündlichen Beteiligung. Dies kann also als Mitgrund dafür gesehen werden, warum der Schüler nicht auf die Korrektur des Lehrers wartet, sondern selbst schnell korrigierend eingreift. Auch wenn die psychologische Sicht für die vorliegende Arbeit weniger relevant ist, gehört sie doch zu den möglichen Gründen sprachlicher Handlung in Form eines Schulunterrichts.

Durch den oben beschriebenen Sachverhalt kann daher weder im Beispiel 3 noch im Beispiel 4 von einem vollständig durchgeführten Sprachmanagementprozess gesprochen werden. Er endet in beiden Fällen mit der Korrekturmaßnahme des Lehrers, die Implementierung ist hier unsicher.

Für alle aufgezeichneten Beispiele gilt, dass die negative Bemerkung der Normabweichung eine Stufe des Sprachmanagementprozesses ist, die im Gespräch nicht konkret geäußert wird, sondern vielmehr aus der Korrektur hervorgeht – also als Vorstufe der korrektiven Maßnahme logisch impliziert ist. Darum gilt: Ist das Bemerkte auch keine direkte sprachliche Äußerung, so kann sie doch indirekt in den einzelnen Sprachsequenzen erkennbar sein – zum Beispiel durch Hinterfragen der Aussage des Schülers durch den Lehrer, nochmaliges Nachfragen, Fragestellung inhaltlicher Art usw. (z.B. Lehrer: *Was ist eine Dekade?* oder *Warum hast du da jetzt ein Komma gesetzt?*). Dies führt zu den verschiedenen Arten der korrektiven Eingriffe durch die Normautorität Lehrer.

### 2.3.2 Beispiele 6-8

Finden wir einerseits in den erwähnten Beispielen 1-5 direkte Korrekturen durch Vorgabe der erwünschten und vom Lehrer als richtig anerkannten Norm, so zeigen andererseits die Beispiele 6, 7 und 8 sehr unterschiedliche Korrekturmaßnahmen, wie im Folgenden zu sehen sind:

Im **Beispiel 6** bezieht sich der Lehrer auf in Kodizes kodifizierte grammatische Regeln, deren Erfüllung er als normgerechte sprachliche – bzw. orthografische Handlung ansieht. In diesem Diskurs verschiebt sich das Augenmerk auf die konzeptuelle Schriftlichkeit. Das Wissen um die richtige Verwendung der Interpunktionsregeln verhilft auch zu einem Verständnis der syntaktischen Beziehung und der Satzaussage und so letztendlich zu einem erweiterten Sprachverständnis.

Der Lehrer greift im Beispiel 6 nicht direkt als Normautorität korrigierend ein – auch wenn der Schüler um eine Korrektur bittet (S1: „Kommt das Komma nach *Lust*?“), sondern legt Wert auf das Grundverständnis, warum ein Komma folgt oder nicht. Damit will er den Schüler durch konkrete Fragestellungen zu einer Erklärung und so zu der Eigenbeantwortung führen. Nachdem die Schüler den Aufbau des Nebensatzes mit Infinitivkonstruktion erarbeitet haben, gibt der Lehrer die grammatische Regel als „Merksatz“ bekannt. Die Antwort, auf die anfangs gestellte Frage, ob in dem behandelten Satzbeispiel ein Komma stehen muss, wird durch die Erklärung des Lehrers nur indirekt beantwortet, ist aber dennoch für die Schüler logisch nachvollziehbar. Dies ist aus dem Gespräch erkennbar. Das gemeinsame Erarbeiten der Sprachnorm von den Schülern zusammen mit dem Lehrer ermöglicht ein besseres Verständnis und somit eine bessere Implementierung der Norm. Das selbstständige Erklärungsfinden kann so als eine der tiefgreifendsten Art und Weise der Korrekturmaßnahmen angesehen werden.

Im **Beispiel 7** werden mehrere kurze Sprachmanagementprozesse durchlaufen. Mit der Verschiedenartigkeit der Normabweichungen sind auch die Korrekturmaßnahmen sehr unterschiedlich. Diese reichen von direkter Korrektur, d. h. direktes Eingreifen des Lehrers mit Vorgabe des erwünschten bzw. erwarteten Begriffs, bis hin zur Hilfestellung durch Fragestellungen ans Kollektiv und zu abschließenden Definitionen als Erklärung der scheinbar unbekannten Normverwendung in standardsprachlichen Kontexten (*Dekade* als Fremdwort für Jahrzehnt).

Da es sich in diesem Diskurs um eine Übersetzung eines englischen Textes ins Deutsche handelt, ist nachvollziehbar, dass der Schüler seine Aufmerksamkeit mehr dem Englischen zuwendet und auf das Deutsche weniger achtet, was wiederum zu den sichtbaren Normwidrigkeiten führt. Aus welchem Grund jedoch der Schüler genau diese Fehler begeht, tritt hinter der Reaktion des Lehrers zurück. Da jener die Normwidrigkeiten (z.B.: *Finanzhilfen zu Indien* → *an Indien*) bemerkt, negativ bewertet und korrigiert, legt er dadurch den Fokus auf die Notwendigkeit, der deutschen Sprachnorm zu folgen. Auch die korrekte standardsprachliche Verwendung von Fremdwörtern gehört zu einem umfangreichen Sprachwissen, dass in der Schule gelehrt und gelernt wird. Das Beispiel 7 zeigt, dass hierfür die Definition des Wortes bekannt sein muss, bzw. durch den Lehrer vermittelt wird. Bezogen auf den Sprachmanagementprozess wird deutlich, dass ein Problem auf der Mikroebene in einem konkreten Beispiel entsteht und der Lehrer es als ein Problem allgemeiner Art identifiziert. Sein Lösungsversuch

besteht aus einer Korrekturmaßnahme in Form einer Fremdwortdefinition. Diese gibt im vorliegenden Diskurs keinen Raum für eine kommunizierte Implementierung seitens der Schüler. Man kann jedoch davon ausgehen, dass sie die Wortbedeutung aus der Erklärung heraus verstanden haben, da keine weiteren Fragen folgen.

Im **Beispiel 8** wird der Sprachmanagementprozess nicht wie gewöhnlich vom Lehrer nach einem Normvergehen des Schülers eingeleitet, sondern der Lehrer nutzt die Aussage des Schülers, um diesen auf mögliche sprachliche Missverständnisse hinzuweisen. Er bewertet die Aussage des Schüler zunächst positiv oder neutral und erst im zweiten Schritt negativ, als er die Verwendung des Verbs *geben* hinterfragt. Aus semantischer Sicht ist dieses Verb im Bezug auf sein weites Bedeutungsspektrum in dem Kontext „Ich gebe dir mein Auto, wenn du meine Hausaufgaben machst“ ungeschickt gewählt, worauf der Lehrer den Schüler hinweist. Da der Versuch, die semantische Differenz gemeinsam mit der Klasse zu lösen, scheitert, endet der Prozess mit einem Erklärungsversuch des Lehrers. Auch in diesem Fall ist keine kommunizierte Implementierung seitens der Schüler feststellbar. Es bleibt festzuhalten, dass als Maßnahme in diesem Diskurs also keine Korrektur stattfindet, sondern der Lehrer den Schülern eine zum Denken anregende Rückfrage gibt, was anschließend den Sprachmanagementprozess ins Rollen bringt.

### 2.3.3 Beispiel 9 und 10

Im **Beispiel 9** liegen vier verschiedene Sprachmanagementprozesse vor. Die Schüler lesen in diesem Gesprächsausschnitt einen ihnen vorliegenden Text laut vor. Dabei kommt es mehrmals zu Lesefehlern oder auch Versprechern, die dem geschriebenen Text nicht entsprechen. Da alle vier vom Lehrer bemerkten und korrigierten Normabweichungen der Schüler die Textaussage verändern, ist das Eingreifen des Lehrers als Normautorität nachvollziehbar.

In dieser Hinsicht ist das erste Sprachmanagement besonders interessant. Der Schüler begeht hier keine grammatische Normabweichung, denn das attributiv verwendete Partizip I vom Verb *verpflichten* wäre im gegebenen Kontext möglich. Da im Text aber das Partizip II gegeben ist, bewertet der Lehrer das Partizip I als Normabweichung und verwendet als Korrekturmaßnahme die direkte Nennung der gewünschten Form, ohne den Unterschied der attributiv gebrauchten Partizipien zu erklären. Eine Erklärung des Lehrers wäre an dieser Stelle interessant, da sich der Schüler so seinen Fehler hätte besser bewusst machen können, was wiederum einer effizienten Implementierung zuträglich gewesen wäre. Dass die Korrektur des Leh-

rers knapp und ohne Erklärung ausfällt, kann verschiedene Gründe haben. Einerseits hat der Lehrer in einer Schulstunde nicht viel Zeit, um seinen Lehrplan zu erfüllen und muss sich daher seine Unterrichtszeit gut einplanen. Im Vordergrund steht hier das Verständnis des Textinhalts durch das Lesen. Andererseits ist der attributive Gebrauch von Partizipien nicht das aktuelle Unterrichtsthema in der Klasse und ein grammatischer Exkurs im Moment des Sprachmanagementprozesses ungeeignet. Schließlich steht die korrigierte Form so im Text und kann auch von anderen Schülern wahrgenommen und bestätigt werden, sofern der Text selbst nicht von einem der Kommunikationsteilnehmer angezweifelt wird.

Beachtenswert ist auch die Implementierung im ersten Sprachmanagementprozess. Die Schüler in der Klasse nutzen die Korrekturunterbrechung des Lehrers, um auf die Vorlese-Lautstärke hinzuweisen. Dadurch entsteht eine Diskussion, die den Schüler S1 sichtlich in seinem Prozess der Implementierung stört und er diesen schließlich ganz abbricht. Die Wiederholung der korrigierten Form und ihre Eingliederung in den Satzkontext werden von einem anderen Schüler übernommen, der weiter liest. Der Lehrer hat mit seiner Wahl eines anderen Schülers in den Implementierungsprozess eingegriffen und ihn auf zwei Schüler verteilt. Man sieht, dass nicht nur auf der Stufe der Korrekturmaßnahme wie in Beispiel 6 und 7 (u. a.), sondern auch auf der Stufe der Implementierung der Lehrer weitere Schüler in den Sprachmanagementprozess mit einbeziehen kann.

Der zweite Sprachmanagementprozess im Beispiel 9 verläuft knapp und schnell bis zur Implementierung seitens des Schülers. Gleiches gilt für den dritten Sprachmanagementprozess. Hier fällt besonders auf, wie vehement der Lehrer auf die Normabweichung des Schülers reagiert.

Der vierte Sprachmanagementprozess besteht aus zwei (höchstwahrscheinlich) Versprechern des Schülers, die Schüler und Lehrer gleichzeitig korrigieren. Ähnlich wie in den Beispielen 3 und 4 kann nicht von einem ganz durchgeführten Sprachmanagementprozess gesprochen werden. Der Sprachmanagementprozess endet in diesem Fall auf der Stufe der Korrekturmaßnahme durch den Lehrer.

Bezüglich des Beispiels 9 bleibt am Ende noch anzumerken, dass der Lehrer sich in allen vier Fällen als Korrekturmaßnahme für die direkte Nennung der korrekten Form entscheidet, was eine schnelle Durchführung der Sprachmanagementprozesse erlaubt. Genauso gut hätte er



auch auf die Durchführung der Sprachmanagementprozesse verzichten können, da alle Schüler den Text vor sich liegen haben und mitlesen (sollen). Dass der Lehrer aber dennoch in den Leseprozess der Schüler korrigierend eingreift, verweist auf den Umstand, wie wichtig es im Umgang mit der Sprache ist, dass die Schüler das Gelesene nicht nur visuell sondern auch auditiv richtig aufnehmen, verstehen und sich aneignen, was wiederum den kognitiven Prozess positiv unterstützen kann.

**Beispiel 10** zeigt einen langen Sprachmanagementprozess, dessen Korrekturmaßnahme sich in viele kleine Schritte aufgliedert. Der Lehrer möchte, dass der Schüler ähnlich wie im Beispiel 6 und 7 selbst auf die korrekte Norm kommt. Da der betreffende Schüler diese Aufgabe nicht erfüllt, weil er statt des gesuchten Begriffs nur Umschreibungen angibt, werden andere Schüler mit einbezogen. Der Lehrer nennt am Ende selbst die korrekte Form und will ihre Verwendung den Schülern zusätzlich erklären. Er wird aber vom Schüler unterbrochen und kann sein Vorhaben nicht ausführen.

Hier wird der Sprachmanagementprozess ähnlich wie im Beispiel 9 von einem Schüler unterbrochen, jedoch nicht während der Implementierung sondern noch im Korrekturprozess. Der Schüler schließt an das vom Lehrer Gesagte an, bestätigt es und leitet so erst den Implementierungsprozess in variierte Form ein. Die Implementierung ist variiert, weil der Schüler nicht wie in den anderen Gesprächsbeispielen die Korrektur wiederholt, sondern vielmehr ein beschreibendes Beispiel gibt. Es stellt sich nun die Frage, ob der Schüler die Korrektur implementiert hat und keine weitere Erklärung vom Lehrer mehr braucht und deshalb weiter spricht, oder ob er die Korrektur verstanden hat und die Erklärung selbst mittels eines Beispiels geben will. Was auch die Motivation des Schülers für diese Unterbrechung sein mag, er kann dem Lehrer auf diese Weise signalisieren, dass die Implementierung erfolgreich war, auch wenn er den korrigierten Ausdruck nicht verwendet.

Der Lehrer hat den Gesprächsverlauf fest in der Hand und beendet den Sprachmanagementprozess im Beispiel 10 damit, dass er das letzte Wort behält und das Gespräch auf die Anfangsthematik mit Blick auf das erarbeitete Ergebnis zurückführt. Er entscheidet, was richtig bzw. gewünscht ist und unterstreicht so noch einmal seine Position als Normautorität.

### 2.3.4 Beispiel 11 und Beispiel 16

Normen beziehen sich in der Kommunikationssituation nicht nur auf grammatische oder lexikalische Äußerungen, sondern auch auf den Stil, bzw. was in welcher Situation verlangt, geboten oder erwünscht ist. Nach der zu Anfang beschriebenen Parametern handelt es sich hierbei besonders um die soziale Dimension (wer spricht mit wem), die sprachliche Dimension (worüber, wie, in welcher Varietät) und Kontextdimension (unter welchen Umständen / Raum, Zeit, Situation) (siehe dazu Kapitel 1.1). Der Schüler spricht demnach mit dem Lehrer über Unterrichtsinhalte im Standarddeutsch im gesetzlich vorgeschriebenen Schulunterricht einer öffentlichen Schule. Eine vulgäre Ausdrucksweise ist unter diesen Umständen eine klare Normwidrigkeit.

Sowohl im **Beispiel 11** als auch im **Beispiel 16** betont der Lehrer die unkorrekte, der Kommunikationssituation nicht entsprechende Ausdrucksweise der Schüler. Die vulgären Worte, die die Schüler in ihrer Rede benutzen, werden auch von anderen Schülern bemerkt, als unpassend bewertet und kommentiert. Dies zeigt das Beispiel 11, in dem ein Schüler einen Sprachmanagementprozess einleitet. Der Schüler, der die Normwidrigkeit begangen hat, reagiert nicht auf die Korrekturmaßnahme in Form eines Einwands, das damit zusammenhängen kann, dass ein Einwand oder Kommentar nicht so stark wie eine Korrektur auf das Normsubjekt wirkt. Hinzu kommt außerdem, dass der Sprachmanagementprozess von einem Schüler ausgeht, der einen anderen Schüler korrigiert. Die Position einer Normautorität ist hier nicht so stark, als wenn der Lehrer den Sprachmanagementprozess anführt. Dass der Lehrer eine von den Schülern anerkannte Position als Normautorität hat, zeigt sich im fortlaufenden Gespräch. Der Schüler verwendet auch weiterhin vulgäre Ausdrücke, was vom Lehrer sofort registriert und sanktioniert wird. Der Schüler reagiert dieses Mal auf den Hinweis, sich besser auszudrücken und implementiert dies durch die Wahl eines unverfänglicheren Ausdrucks.

Auch im Beispiel 16 werden in der Diskussion im Rahmen des Schulunterrichts vulgäre Ausdrücke benutzt. Hier wird aber kein Sprachmanagementprozess im eigentlichen Sinne gestartet, denn der Lehrer greift nicht in die Rede der Schüler ein oder bezieht sich auch nicht auf eine konkrete Normwidrigkeit. Die Stufe der Gegenmaßnahme besteht nicht in einer wie bisher üblichen Korrektur, sondern zeigt sich in Form einer Bitte und Ermahnung des Schülers durch den Lehrer. Die Schüler müssen lernen und begreifen, dass eine bestimmte Ausdrucksweise in der Institution Schule nicht angebracht und geboten ist.

Besonders ist in diesem Beispiel auch, dass der Lehrer den Schülern eine Erklärung gibt, warum er nicht gleich die Normwidrigkeit aufzeigt und korrigiert. So gesehen ist eine konkrete Nennung in diesem Fall-Beispiel auch nicht nötig, denn die Schüler verfügen bereits über das Wissen, welche Ausdrücke in Kontext Schule nicht angemessen sind. Dies zeigt sich übrigens auch in Beispiel 11, denn der Lehrer fordert nur, „Fäkalwörter“ nicht zu benutzen, worauf der Schüler sofort weiß, welcher Ausdruck gemeint ist. Die Wahl des Ausdrucks bzw. die Wahl der Varietät verläuft also in der Institution Schule sehr bewusst ab.

### 2.3.5 Beispiel 12-15

Im **Beispiel 12** ist interessant, dass der Schüler sehr bemüht ist, die korrekte Norm zu implementieren. Dem Schüler genügt es nicht nur, den Lehrer zu wiederholen und eine Bestätigung dafür zu bekommen, sondern er wendet die korrekte Form zusätzlich noch einmal im Kontext des Satzes an. Er fügt also noch einen Zwischenschritt ein, statt gleich den korrekten Satz zu nennen. Von diesen einzelnen Schritten ausgehend kann man sehen, dass nicht nur der Prozess der Korrektur aufgegliedert sein kann (wie z. B. in den Beispielen 7, 8 und 10), sondern dass auch der Implementierungsprozess in kleinere Abschnitte unterteilt werden kann.

Das **Beispiel 13** zeigt ähnlich wie in Beispiel 1 (und anderen) einen ganz durchgeführten Sprachmanagementprozess mit zusätzlicher Bestätigung und Lob durch den Lehrer.

Im **Beispiel 14** versucht der Lehrer ähnlich wie in den Beispielen 7 und 8 (u. a.) die Schüler durch Fragen und Hilfestellung auf die richtige Norm zu bringen. Da die Schüler aber keine richtige Antwort geben, greift der Lehrer auf die Korrekturmaßnahme der direkten Normvorgabe zurück. Das Ziel des Lehrers, dass die Schüler sich selbst korrigieren, scheitert.

Auch die Implementierung ist in diesem Beispiel nicht mit Sicherheit gelungen. Zwar bestätigt der Schüler dem Lehrer sein Verständnis der Korrektur mit „ok“, dennoch fügt der Lehrer die korrekte Norm noch einmal in den konkreten Kontext ein, in dem es am Anfang zur Normabweichung gekommen ist. Der Sprachmanagementprozess im Beispiel 14 endet aus diesem Grund auf der Stufe der Gegenmaßnahme.

Auch im **Beispiel 15** versucht der Lehrer gezielt den korrekten Ausdruck („Lernbedingungen“) durch Rückfragen an den Schüler zu erhalten und den Korrekturprozess durch das Mit-

denken der Schüler, nicht durch seine eigene Vorgabe abzuschließen. Dem Lehrer erscheint das von ihm erwartete Kompositum im gegebenen Kontext treffender, als der vom Schüler zu Beginn genannte Ausdruck. Es handelt sich also nicht um eine grammatische Normwidrigkeit, sondern um eine inhaltliche. Der Lehrer setzt seine Normvorstellung durch, bestätigt sie am Ende und lobt den nun richtigen Ausdruck.

Ähnlich wie in anderen Beispielen beteiligen sich mehrere Schüler am Sprachmanagementprozess. Darum ist nicht ganz klar, ob derjenige Schüler, der die Normdiskussion ins Rollen gebracht hat, die Korrektur am Ende auch implementiert hat, da von diesem kein weiterer Kommentar mehr folgt.

## **2.4 Ergebnisse der Datenauswertung**

### **2.4.1 Korrektive Maßnahmen**

Die oben beschriebenen sechzehn Beispiele lassen erkennen, dass es verschiedene Arten von korrektiven Maßnahmen gibt, die der Lehrer ergreifen kann. Sie unterscheiden sich aber nicht nur in ihrer Art, sondern auch in ihrer Länge bzw. ihrem Aufbau und Ziel.

Aus der Analyse und Datenauswertung können drei verschiedene Typen von korrektiven Gegenmaßnahmen im Sprachmanagementprozess zwischen Schülern und Lehrern abgeleitet werden. Dabei handelt es sich 1.) um die direkte Vorgabe der vom Lehrer erwarteten, angemessenen und somit korrekten Norm – also um die direkte Korrektur, 2.) um eine Hilfestellung des Lehrers in Form von Rückfragen, Anhaltspunkten oder Aufforderungen an den Schüler, d.h. eine Hinführung des Schülers zur Selbstkorrektur und 3.) Kommentare, Bitten oder Ermahnung vom Lehrer an die Schüler. Die Hilfestellung des Lehrers kann noch weiter ergänzt und unterteilt werden. Meistens wendet sich der Lehrer vom einzelnen Schüler, der die Normwidrigkeit begangen hat, an die ganze Klasse, um eine Lösung zu finden. Für diese Lösung bzw. korrekte Antwort gilt, dass sie entweder a) von den Schülern oder b) von den Lehrern gegeben werden können. Je nachdem, um welche Art der korrektiven Maßnahme es sich handelt, ist auch ihre Länge bzw. ihr Aufbau unterschiedlich. Bei einer direkten Korrektur durch den Lehrer verläuft der Korrekturschritt im Sprachmanagementprozess recht schnell und nur in wenigen Wortwechseln ab. Versucht der Lehrer hingegen durch Rückfragen den Schüler selbst auf die gewünschte Normkorrektur zu bringen, nimmt dies zumeist mehr Zeit in Anspruch und ist auch in Bezug auf den Sprecherwechsel sehr abwechslungsreich. Kommentare und Ermahnungen vom Lehrer sind dagegen wiederum mit Blick auf die Gesprächs-

zeit von kurzer Dauer und lassen keinen größeren Wortwechsel erwarten. Auch das Ziel, welches der Lehrer verfolgt, weist auf die Unterschiedlichkeit der Korrekturmaßnahmen. Betrachtet er die Korrektur nur als Einschub in die Rede des Schülers, wählt er zumeist die direkte Korrektur. Möchte er aber, dass die Schüler begreifen, warum eine Korrektur der Normabweichung nötig ist, dann ist das Hinführen der Schüler zur selbstständigen Lösungsfindung geeignet. In den Fällen, in denen der Lehrer nicht im Detail auf die Normwidrigkeit eingehen will, ist ein Kommentar, eine Bitte oder eine Ermahnung ausreichend.

Diese mögliche Einteilung lässt sich letztendlich noch durch das Unterrichtsthema bestimmen. Je nachdem, ob ein Text gelesen oder übersetzt, eine z. B. Interpunktionsregel erarbeitet oder über ein gegebenes Thema im Kollektiv diskutiert wird, fällt die Wahl der Korrekturmaßnahme des Lehrers unterschiedlich aus. Diese hängt also nicht nur vom Unterrichtsthema ab, sondern wird auch von den oben beschriebenen Faktoren mitbestimmt.

Zu den korrektiven Maßnahmen, die der Lehrer durch Fragen einleitet, kann noch hinzugefügt werden, dass sie den Schüler dazu bewegen sollen, sich mittels des Kollektivwissens in der Klasse eine Antwort zu geben und sich mit der Normabweichung gedanklich zu beschäftigen. Gleichzeitig nutzt der Lehrer aber auch die Möglichkeit innerhalb der Korrektur Verständnisrückfragen zu stellen, um dem Schüler Raum zu geben, sein Unverständnis oder seine Zweifel dem Lehrer gegenüber auszudrücken. Die Lehrer bedienen sich in den vorliegenden Diskursen gängiger kommunikativer Mittel, wie z.B. „ne?“, „ge?“ (B5\_02-03) im Beispiel 5; „ne?“ (B7\_03), „ja?“, „ok?“ (B7\_31-32) im Beispiel 7 und im Beispiel 8 „Verstehen Sie, was ich meine?“ „ja?“ (B8\_16-18,20).

In den Beispielen 7 und 8 stehen diese Kommunikationsmittel der Rückfrage damit in Verbindung, dass der Lehrer eine längere Erklärung als Korrektur der Normabweichung gibt. Bei längeren Sprechsequenzen eines Sprechers kann er so den Hörer (Schüler) in das Gespräch einbinden und sicher stellen, dass ihm seine volle Aufmerksamkeit geschenkt wird. Es handelt sich nicht um rein rhetorische Fragen und sprachliche Einschübe, sondern durchaus auch darum, den Kommunikationsteilnehmern einen „Turn“<sup>30</sup> innerhalb des Gesprächs zu ermöglichen.

---

<sup>30</sup> Hier wird zur Konversationsanalyse Bezug genommen. Der Turn-taking bzw. Sprecherwechsel ist ein „interaktives System (speziell in der Konversationsanalyse), das einen „lückenlosen“ Gesprächsablauf [...] gewährleistet [...], d. h. wer über was wie lange zu wem spricht, wird sowohl vom Sprecher als auch von den Zuhörern jeweils an den Stellen entschieden, an denen die Übergabe des Rederechts möglich ist [...]“. (Bußmann 2008: 676)

Jedes der analysierten Gesprächsbeispiele kann mithilfe der oben genannten Korrekturvarianten beschrieben werden. Entsprechend der Korrekturmaßnahmen lässt sich in Verbindung mit den Beispielen folgende Tabelle erstellen:

Nr.	Beispiel	Gegenmaßnahme
1	B1	1
2	B2	1
3	B3	1
4	B4	1
5	B5	1
6	B6	2b
7	B7 (1/4)	1
8	B7 (2/4)	1
9	B7 (3/4)	1
10	B7 (4/4)	2b
11	B8	2b
12	B9 (1/5)	1
13	B9 (2/5)	1
14	B9 (3/5)	1
15	B9 (4/5)	1
16	B9 (5/5)	1
17	B10	2b
18	B11 (1/2)	3
19	B11 (2/2)	3
20	B12 (1/2)	1
21	B12 (2/2)	1
22	B13	1
23	B14	2b
24	B15	2a
25	B16	3

Schlüssel:	Gegenmaßnahmen des Lehrers
1	direkte Korrektur
2a	Hilfestellung + Korrektur durch den Schüler
2b	Hilfestellung + Korrektur durch den Lehrer
3	Ermahnung, Bitte, Kommentar

**Tabelle 1: Übersicht Gegenmaßnahmen**

Insgesamt wurden in der vorliegenden Arbeit 25 einzelne Sprachmanagementprozesse analysiert und ausgewertet, wobei mehrere Sprachmanagementprozesse in einem Gesprächsauschnitt vorkommen können (in Tabelle in Klammern vermerkt). Die Tabelle zeigt, dass überwiegend direkte Korrekturen als Gegenmaßnahme zu den Normwidrigkeiten vom Lehrer durchgeführt wurden (16/25). 6 von 25 Sprachmanagementprozessen beinhalten eine Hilfestellung des Lehrers durch Fragen an die Schüler, damit diese selbst auf die vom Lehrer geplante und erwartete Korrektur kommen, wobei der Lehrer aber schließlich selbst die korrekte Antwort gibt (2b). Wohingegen die Lösungsfindung durch die Schüler (2a) nur in einem Fall von 25 durchgeführten Sprachmanagementprozessen realisiert wurde. Ermahnung oder Bitten vom Lehrer an die Schüler ist in drei Fällen zu finden, wobei hier auch der Sprachmanagementprozess zwischen zwei Schülern aus dem Beispiel 11 mit eingerechnet wurde.

Die Tabelle gibt eine klare Übersicht über die angewendeten Gegenmaßnahmen in den einzelnen Sprachmanagementprozessen und zeigt, dass innerhalb dieser 25 Sprachmanagementprozesse die direkte Korrektur als Gegenmaßnahme eindeutig überwiegt.

### **2.4.2 Implementierung**

Die Implementierung ist der Schritt im Sprachmanagementprozess, der nach der Gegenmaßnahme bzw. Korrekturmaßnahme folgen kann, aber nicht muss. Die Implementierung der Korrektur seitens des Schülers äußert sich in fast allen analysierten Beispielen dadurch, dass der Schüler die korrigierte Normabweichung nach dem Lehrer wiederholt. Dies gilt besonders für die Fälle, in denen der Lehrer die oben beschriebene direkte Korrektur als Gegenmaßnahme anwendet.

Bei Rückfragen mit abschließender Beantwortung durch den Lehrer ist es auch möglich, dass der Schüler die Aussage des Lehrers noch einmal wiederholt oder sie als zu bestätigende Verständnisfrage an den Lehrer zurückgibt (wie z. B. im Beispiel 6). Natürlich ist auch möglich, dass der Schüler nicht weiter auf die Antwort des Lehrers reagiert bzw. reagieren kann (z. B. Beispiel 7 und 8). Eine Implementierung seitens des Schülers muss auch nicht unbedingt stattfinden, wenn es sich sowohl bei dem Initiator des Sprachmanagementprozesses und bei dem Normsubjekt um zwei Schüler handelt (Beispiel 11). Der Schüler muss die Korrektur durch den anderen Schüler weder annehmen noch beachten.

In einigen beschriebenen Sprachmanagementprozessen ist die Implementierung der Korrektur durch den Schüler nicht sicher. Dies ist in den Fällen, in denen Lehrer und Schüler fast gleichzeitig sprechen (wie in Beispiel 3 und 4) oder wenn der Schüler anders als durch die Wiederholung der Korrektur antwortet, z. B. durch bloße Zustimmung, dass er das Gesagte verstanden habe (Beispiel 14), oder durch Zustimmung mit weiteren eigenen Ausführungen des Schülers (Beispiel 10).

Eine Übersicht der erfolgreichen, fraglichen oder nicht durchgeführten Implementierungen in den beschriebenen Sprachmanagementprozessen ist der Tabelle im folgenden Kapitel 2.1.2 zu finden.

### 2.4.3 Bestätigung der Implementierung

Bei der Analyse der Sprachmanagementprozesse einzelner Diskurse ist interessant, dass in einigen Fällen der Lehrer nach der Implementierung der Norm durch den Schüler noch einmal das Gesagte bestätigt oder lobt. Dies ist in den Beispielen 1, 5, 6, 9, 11, 12, 13 und 15 zu sehen: „Ja. Weiter.“ (B1\_05), „Super. Sehr schön.“ (B5\_07), „Ja.“ (B6\_08), „genau so“ (B6\_22), „Gut. Ja.“ (B9\_59), „Genau das.“ (B11\_32), „Ja. (B12\_05), „Ja. OK. Gut.“ (B13\_14) und „JA! Das wollte ich hören. Sehr schön.“ (B15\_34). In einigen Fällen lobt der Lehrer auch am Ende der transkribierten Gesprächsauszüge noch einmal das, was der Schüler geantwortet oder sich erarbeitet hat (z. B. Vorlesen, Erklärungen u. a.), was so auch die erfolgreich durchgeführten Sprachmanagementprozesse mit einschließt. Dies ist besonders in den Beispielen 9, 11 und 12 zu sehen.

All die genannten Bestätigungen und Lobe sind aus lernpsychologischer Sicht für den Schüler besonders hilfreich, da ihm die Richtigkeit und Gültigkeit des neu Gelernten noch einmal versichert wird. Aus kommunikativer Sicht wird durch die finale Bestätigung der Abschluss des Korrekturprozesses für alle Kommunikationsteilnehmer klar erkennbar. Der Lehrer als Normautorität hat das letzte Wort und kann so seine Machtposition bezüglich der Sprachnorm stärken. Das vor der Korrektur begonnene Gespräch kann sodann fortgesetzt werden.

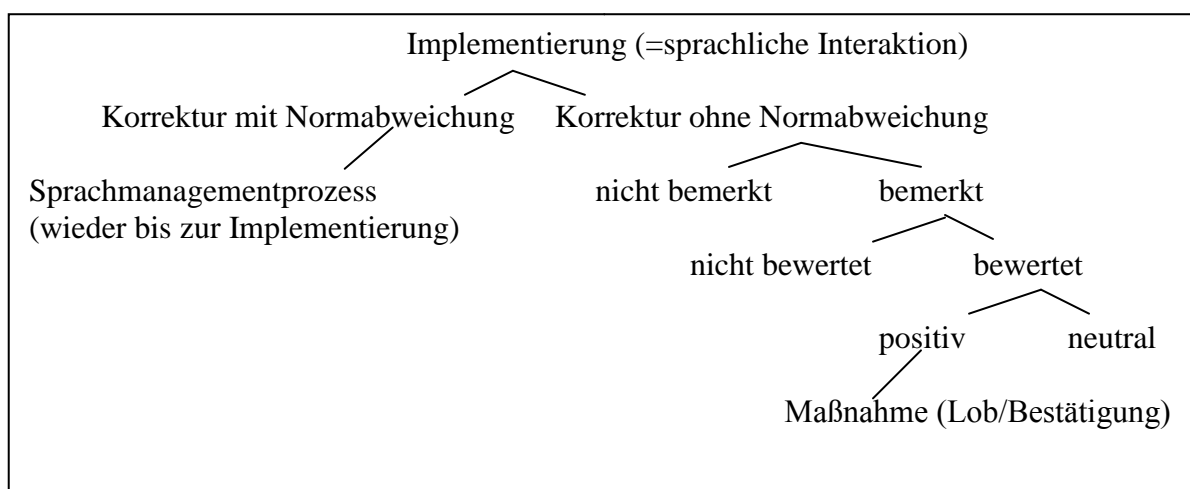
Von dieser Erkenntnis ausgehend kann der Rahmen des Sprachmanagements theoretisch um den Punkt „Bestätigung, Zustimmung, Lob“ erweitert werden. Die Einleitung des Sprachmanagementprozesses umfasst aus dieser Sicht die bemerkte Normabweichung und ihre negative Bewertung, das Ende bildet die finale Bestätigung der Implementierung durch die Normautorität. Natürlich ist dieser Abschluss des Sprachmanagementprozesses nicht entscheidend für seinen Verlauf, da dieser Prozess auf jeder Stufe legitim abgebrochen werden kann bzw. darf. Der Einschub der Korrektur in den Gesprächsverlauf wird aber durch die Bestätigung der Implementierung am deutlichsten abgegrenzt.

Ein anderer Blick auf die Bestätigung und das Lob des Lehrers am Ende des Sprachmanagementprozesses lässt erkennen, dass es sich hierbei eigentlich um einen zweiten Zyklus des Sprachmanagements handelt. Genauer gesagt, entspricht die Wiederholung der Korrektur durch den Schüler einer neuen Aussage, die wiederum vom Lehrer bemerkt, diesmal positiv bewertet und abschließen kommentiert wird. Ein zweiter Sprachmanagement wurde auf diese Weise bis zu der Stufe der Maßnahme geführt. Diese Maßnahme ist jedoch keine Gegenmaß-



nahme, sondern eine positive, zustimmende Bestätigung der korrekt verwendeten Sprachnorm. Der Schüler kann die neu erlernte Norm durch das Wiederholen erproben und dank der Zustimmung des Lehrers festigen.

Weder die Erweiterung des Sprachmanagementprozesses um die Stufe „Bestätigung/Lob“ noch die Annahme eines zweiten durchgeführten positiven Sprachmanagementprozesses schließen sich gegenseitig aus. Sie können vielmehr mit einander verbunden werden, sodass die Stufe „Bestätigung/Lob“ sich gerade in dem schnell durchgeführten Sprachmanagementprozess mit positivem Kommentar beschreiben lässt. Dies würde wie folgt aussehen:



**Abbildung 4: Lob/Bestätigung als zweiter Sprachmanagementzyklus**

Die Implementierung ist eine sprachliche Interaktion auf der Basis eines bereits durchgeführten Sprachmanagementprozesses. Wird die Implementierung falsch realisiert, erzeugt dies wieder eine Normabweichung, die einen neuen Sprachmanagementprozess in Gang bringt. Wird die Korrektur ohne Normabweichung vom Lehrer bemerkt und positiv bewertet, kann dieser Prozess mit einem Lob, einer Bestätigung oder auch einem Kommentar vom Lehrer abgeschlossen werden. Auch hier gilt, dass dieser Teil des Sprachmanagementprozesses auf jeder Stufe abgebrochen werden kann.

Ähnlich wird es von Neustupný (2003) aufgefasst, der von positiven und negativen Bewertungen sprachlicher Äußerungen spricht. Die positive Bewertung resultiert in der Gratifikation (*gratification*), was als eine zusätzliche „Belohnung“ verstanden werden kann. Was Neustupný als Gratifikation bezeichnet, entspricht im Kontext der Unterrichtsstunde einer zustimmenden Bestätigung bzw. Belobigung des Schülers. Außerdem hebt er hervor, dass die positive und negative Bewertung ein besseres Verständnis der Kommunikationssituation er-

möglichen: „In the course of management, negative evaluations (“problems”) were commonly reported. However, positive evaluations (“gratifications”) also played a prominent part. It is only the balance of negative and positive evaluation that will allow us to understand the contact situation.” (Neustupný 2003: 141).

Erst die Implementierung in Form einer sprachlichen Äußerung lässt darauf schließen, ob diese beim Schüler stattgefunden hat. Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht der durchgeführten Korrekturmaßnahmen, der vollzogenen Implementierungen durch den Schüler und der eventuellen Bestätigungen oder Lobe des Lehrers:

Nr.	Beispiel	Gegenmaßnahme	Implementierung	Bestätigung/Lob
1	B1	1	✓	✓
2	B2	1	✓	x
3	B3	1	?	x
4	B4	1	?	x
5	B5	1	✓	✓
6	B6	2b	✓	✓
7	B7 (1/4)	1	✓	x
8	B7 (2/4)	1	✓	x
9	B7 (3/4)	1	✓	x
10	B7 (4/4)	2b	x	x
11	B8	2b	x	x
12	B9 (1/5)	1	✓	x
13	B9 (2/5)	1	✓	x
14	B9 (3/5)	1	✓	x
15	B9 (4/5)	1	✓	x
16	B9 (5/5)	1	✓	✓
17	B10	2b	?	x
18	B11 (1/2)	3	x	x
19	B11 (2/2)	3	✓	✓
20	B12 (1/2)	1	✓	✓
21	B12 (2/2)	1	✓	✓
22	B13	1	✓	✓
23	B14	2b	?	x
24	B15	2a	✓	✓
25	B16	3	✓	x

**Tabelle 2: Übersicht Implementierung und Bestätigung**

**Schlüssel:**

✓	Ja
x	Nein
?	nicht sicher

<b>Gegenmaßnahmen des Lehrers</b>	
1	direkte Korrektur
2a	Hilfestellung + Korrektur durch den Schüler
2b	Hilfestellung + Korrektur durch den Lehrer
3	Ermahnung, Bitte, Kommentar

In den 25 Sprachmanagementprozessen finden 18 klar erkennbare Implementierungen seitens der Schüler statt. Die Hälfte (9) von diesen 18 Implementierungen werden wiederum vom Lehrer gelobt und / oder bestätigt. Ein zweiter Sprachmanagementzyklus wurde in diesen Fällen bis zum Ende erfolgreich durchgeführt. Bei allen anderen Implementierungen des Schülers kann anhand der Unterrichtsaufnahmen nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass der Lehrer die Korrektur des Schülers bemerkt und bewertet hat. Dennoch zeigt die Tabelle, dass der Sprachmanagementprozess nicht allein mit der Implementierung des Schülers enden muss.

#### **2.4.4 Der Lehrer als Normautorität**

Der Blick auf die Gesprächsausschnitte aus dem Schulunterricht hat gezeigt, dass sich der Lehrer in allen Beispielen souverän als Normautorität behauptet. Er leitet die Sprachmanagementprozesse ein und steuert ihren Verlauf durch Korrekturen oder Rückfragen an die Schüler. In den meisten Fällen setzt der Lehrer seine Normvorstellungen und Normerwartungen diskursiv durch. Einige Sprachmanagementprozesse erweitert er außerdem um den weiteren Sprachmanagementzyklus der Bestätigung und des Lobes. Auch dieser letzte Schritt festigt seine Position als Normautorität innerhalb des Schüler-Lehrer-Gesprächs.

Eine Ausnahme bildet hingegen das Sprachmanagement zwischen zwei Schülern im Beispiel 11. Hier greift ein Schüler in das Sprachgeschehen eines anderen Schülers wertend ein. Man könnte sagen, dass dieser Schüler zu einer aus der Situation entstandenen momentanen Normautorität wird, denn der kognitive Lernprozess der Schüler muss nicht unbedingt auf einer Lehrerinitiative bzw. auf seinem Insistieren basieren. Der Schüler, der sich sprachlich normwidrig verhält, nimmt den Kommentar des anderen Schülers nicht wahr oder ignoriert diesen, denn er begeht die gleiche Normwidrigkeit noch einmal in seiner Rede. Erst der Lehrer kann eine Korrektur und Implementierung erfolgreich durchsetzen.

Dieses Beispiel 11 ist eine hervorragende Bestätigung dafür, dass der Lehrer von den Schülern als eine anerkannte und angenommene Normautorität akzeptiert wird.

### **2.4.5 Einbindung weiterer Norminstanzen**

Eine eindeutige Berufung auf Grammatiken und Wörterbücher ist in keinem der analysierten Sprachmanagementbeispielen zu erkennen. Die Schüler nehmen in keiner der beschriebenen Unterrichtssituationen die Möglichkeit wahr, den Lehrer als Normautorität zu hinterfragen und sich aus weiteren Quellen (z. B. Kodizes) zu bedienen.

Das Beispiel 6 bildet in dieser Hinsicht eine Ausnahme, da es sich hier um einen Deutsch-Grammatikunterricht handelt. Die Schüler haben dazu Arbeitsblätter mit grammatischen Erklärungen und entsprechenden Übungen bekommen. Der Lehrer richtet sich in der mündlichen Unterrichtsarbeit nach diesen Vorlagen, nutzt jedoch auch sein eigenes Wissen bei der Erklärung und bei seinen Korrekturmaßnahmen.

Aus allen gesammelten Unterrichtsaufnahmen wird weder ersichtlich, dass die Schüler den Lehrer als Normautorität anzweifeln, noch dass sie sich auf eine andere der von Ammon genannten Instanzen beziehen bzw. beziehen wollen.

### **3. Zusammenfassung und Schlussfolgerung**

Die vorliegende Arbeit stellt dar, wie sich eine Sprachnormautorität an deutschen Schulen diskursiv konstituiert. Dazu dienen Aufnahmen von Unterrichtsstunden in Schulen, in denen Gespräche zwischen Schülern und Lehrern stattfanden. Die Sprachnormautorität ist nach der Auffassung Ammons der Lehrer, dessen Pflicht es ist, in das sprachliche Handeln der Schüler regulativ einzugreifen. Dies geschieht, wenn der Schüler bzw. das Normsubjekt den Erwartungen der Kommunikationsteilnehmer in seinen mündlichen Ausführungen nicht gerecht wird und eine Normabweichung oder Normwidrigkeit begeht. Die Grundlage dazu bildet die Norm, die nicht statisch ist bzw. durch ihre alleinige Formuliertheit existiert, sondern gerade erst durch ihre Prozesshaftigkeit entsteht. Dadurch hat sie eine regulative Funktion, die den Sprachgebrauch und auch die Erwartungen der Kommunikationsteilnehmer steuert. Dieser regulative Charakter ist empirisch nachweisbar. Als Mittel, um die Prozesshaftigkeit und regulative Funktion der Normen aufzudecken, wurde die Sprachmanagementtheorie gewählt, die als geeignetes Instrument den Sprachmanagementprozess zur Verfügung stellt.

Aus den Unterrichtsaufnahmen der Schulen konnten 25 einzelne Sprachmanagementprozesse erkannt und analysiert werden, in denen der Lehrer als Normautorität regulierend in den Sprachprozess der Schüler eingreift. In keinem der Beispiele hat sich der Schüler gegen den Lehrer gestellt und seinen korrektiven Eingriff abgewehrt. Dies hängt einerseits mit der durch den Beruf gegebenen Autorität des Lehrers zusammen, dessen Dienstpflicht es ist, Sprachkorrekturen durchzuführen. Andererseits verfügt der Lehrer über ein breiteres sprachliches Wissen als die Schüler und kann so seine Sprachmacht eher durchsetzen. Durch den Eingriff des Lehrers in das sprachliche Handeln der Schüler, was in allen Sprachmanagementprozessen – mit Ausnahme des Beispiels 11 – der Fall war, konnte der Lehrer als Normautorität identifiziert und die Existenz einer Norm veranschaulicht werden. Das korrigierende Eingreifen des Lehrers reguliert den Sprachgebrauch normativ und das eigentliche Durchsetzen der Norm durch die Implementierung, die sich im Schulunterricht besonders durch die Wiederholung der korrekten Form durch den Schüler zeigt, festigt die Norm innerhalb der konkreten Sprachgemeinschaft. Da auch die Schüler die Möglichkeit haben, in das Sprachgeschehen einzugreifen – entweder dadurch, dass sie selbst Normabweichungen bemerken und korrigieren oder Korrekturmaßnahmen vom Lehrer nicht annehmen und ihm Gegenargumente liefern – und sich als Normsubjekte Normen in einem Lernprozess aneignen, ist die Normgestaltung im Unterricht stets intersubjektiv und diskursiv.

Die Gegenmaßnahmen des Lehrers, die die Norm erst identifizieren und damit existent machen, wurden in den analysierten Beispielen aufgedeckt und fallen sehr unterschiedlich aus. Es hat sich gezeigt, dass der Lehrer entweder die Normwidrigkeit des Schülers durch konkrete Vorgabe der entsprechenden Norm korrigiert, oder aber durch Rückfragen und Hilfestellungen den Schüler dazu bewegen kann, selbst die Normwidrigkeit zu berichtigen. Als eine dritte Gegenmaßnahme konnte das Kommentieren oder Ermahnen des Schülers durch den Lehrer in den Beispielen aufgedeckt werden. Es ist davon auszugehen, dass es noch weitere Arten der Gegenmaßnahmen gibt, die in den 25 identifizierten Sprachmanagementprozessen nicht zu finden waren. Im Rahmen der gesammelten Daten kann jedoch als Ergebnis festgehalten werden, dass die direkte Korrektur durch den Lehrer die am häufigsten vorkommende Korrekturvariante darstellt. Das kollektive Erarbeiten einer Korrektur der begangenen Normwidrigkeit ist in den vorliegenden Beispielen seltener der Fall.

Die Implementierung der korrigierten Normwidrigkeit oder Normabweichung seitens des Schülers zeigt nicht nur auf den Lernprozess von Normen bzw. auf den Prozess der Normaneignung, sondern bestätigt auch die Macht des Lehrers als Normautorität. Die Beispiele der Sprachmanagementprozesse lassen erkennen, dass eine Implementierung nicht immer stattfindet, oder wenn sie durchgeführt wird, verschieden sein kann. Der Schüler kann die Korrektur des Lehrers wiederholen, sie in einen Kontext einbinden und so erproben, oder dem Lehrer nur durch Zustimmung andeuten, dass er die Korrektur verstanden und angenommen hat. Die Implementierung ist das sichtbare Ergebnis dessen, dass der Sprachgebrauch und die Erwartungen der Kommunikationsteilnehmer erfolgreich reguliert und angeglichen wurden.

Bei der Auswertung der Datenanalyse konnte festgestellt werden, dass der Lehrer oftmals die Implementierung des Schülers kommentiert und bewertet. Diese Auffälligkeit ist in der theoretischen Beschreibung des Sprachmanagementprozesses nicht konkret beschrieben, bildet aber in der Analyse ein wichtiges Element. Der Kommentar des Lehrers besteht zumeist aus einer Bestätigung oder einem Lob der vom Schüler korrekt implementierten und verwendeten Sprachnorm. Dieser Schritt beschreibt einen zweiten Zyklus des Sprachmanagementprozesses, der mit der vorangegangenen Normwidrigkeit in engem Zusammenhang steht. Der Lehrer bewertet die sprachliche Äußerung des Schülers erneut mit dem Unterschied, dass diese Bewertung positiv ausfällt. Dies gibt der Lehrer dem Schüler durch das positive Feedback zu

verstehen. Das Feedback dient dazu, den Lernprozess der Sprachnormen zu intensivieren und zu vertiefen, da der Schüler mit der neu erlernten Norm nun kommunikativ erfolgreich war.

Aus diesem Grund lässt sich aus der Datenauswertung der Implementierung der Schüler und der abschließenden Kommentierung des Lehrers schließen, dass ein Sprachmanagementprozess im Schulunterricht nicht bei der Implementierung endet, sondern oft noch durch ein Lob oder eine Bestätigung durch den Lehrer erweitert und erst dann beendet wird.

Das abschließende Betrachten und die Auswertung der Ergebnisse zeigt, wie wichtig die Rolle des Lehrers ist, die ihm als Normautorität während des Unterrichts zukommt. Er kann durch sein Eingreifen das Sprachgeschehen im Klassenunterricht aktiv gestalten und regulieren, und so die Sprachproduktion der Schüler beeinflussen. Die Schüler nehmen auf der anderen Seite die Korrektur ihrer sprachlichen Äußerungen an, dank der Macht, die der Lehrer als institutionalisierte Normautorität besitzt und ausübt. Die Grundvoraussetzung, um Normen aufzudecken, ist also die Beobachtung ihrer Entstehung im Kommunikationsprozess. Am Beispiel des Schulunterrichts konnte dieser Prozess erfolgreich gezeigt werden.

#### 4. Literaturverzeichnis

Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Berlin/New York: de Gruyter.

Ammon, Ulrich (2003): On the Social Forces that Determine what is Standard in a Language and on Conditions of Successful Implementation. In: Ammon, Ulrich/Mattheier, Klaus/Nelde, Peter (Hrsg.): Sprachstandards – Language Standards – Standards linguistiques (= Sociolinguistica 17). Niemeyer: Tübingen, S. 1-10.

Ammon, Ulrich (2005): Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. – In: Eichinger, Ludwig und Werner Kallmeyer (Hrsg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin/New York: de Gruyter. S. 28-40.

Bartsch, Renate (1985): Sprachnormen: Theorie und Praxis. Tübingen: Niemeyer, S. 157-185.

Dovalil, Vít (2006): Sprachnormenwandel im geschriebenen Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert (Die Entwicklung in ausgesuchten Bereichen der Grammatik). Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang.

Dovalil, Vít (2009a): „Soziolinguistik als wissenschaftliche Disziplin“, Vorlesung vom 18.10.2009, Karlsuniversität Prag.

Dovalil, Vít (2009b): „Norm-Begriff“, Vorlesung vom 02.11.2009, Karlsuniversität Prag. Prag.

Dovalil, Vít (2009c): „Varietät“, Vorlesung Wintersemester 2009/2010, Karlsuniversität Prag.

Dovalil, Vít (2011): Sprachnormen im Schulunterricht: Eine Untersuchung aus soziolinguistischer Perspektive. In: Lejsková, Alena/ Valdová, Jana (Hg.): Die Grammatik, Semantik und Pragmatik des Wortes. Ihre Erforschung und Vermittlung. Augsburg: Wißner Verlag, S. 65-88.



Dovalil, Vít (2013a): Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät als methodologischer Impuls für die Debatte über die Standardnormen. In: Schneider-Wiejowski, Karina/Kellermeier-Rehbein, Birte/Haselhuber, Jakob (Hrsg.): Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 65-78.

Dovalil, Vít (2013b): Zur Auffassung der Standardvarietät als Prozess und Produkt von Sprachmanagement. In: Hagemann, Jörg/ Wolf Peter Klein und Sven Staffeldt (Hrsg.): Pragmatischer Standard (= Reihe Linguistik, Band 73). Tübingen: Stauffenburg, S. 163-176.

Gloy, Klaus (1997): Sprachnormen als 'Institutionen im Reich der Gedanken' und die Rolle des Individuums in Sprachnormierungsprozessen. – In: Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): Norm und Variation. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 27-36.

Häcker, Roland (2009): Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule. – In: Konopka, Marek und Bruno Strecker (Hrsg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin/New York: de Gruyter, S. 309-332.

Hundt, Markus (2009): Normverletzungen und neue Normen. In: Konopka, Marek/Strecker, Bruno (Hrsg.): Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 117-140.

Lameli, Alfred (2004): Standard und Substandard – Regionalismen im diachronen Längsschnitt. Wiesbaden/Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Nebeská, Iva (1987): Ke klasickému pojetí normy v české lingvistice. In: Slovo a slovesnost 48, S. 334-342.

Nebeská, Iva (1989): K současnému pojetí normy v české lingvistice. Slovo a slovesnost, 50, S. 152-167

Nekvapil, J. (2006). From language planning to language management. In: Ammon, Ulrich et al. (Hg.) (2006): Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik /International Yearbook of European Sociolinguistics, Bd. 20: Perspektiven der Soziolinguistik, Tübingen: Niemeyer.

Neustupný, J. V. (2002). Sociolingvistika a jazykový management [Sociolinguistics and language management]. Sociologický časopis – Czech Sociological Review, 38, 429–442.

Neustupný, J. V. (2003). Japanese students in Prague: Problems of communication and interaction. International Journal of the Sociology of Language, 162, S. 125–143.

Neustupný, J. V. & Nekvapil, J. (2003). Language management in the Czech Republic. In: Current Issues in Language Planning, Vol. 4, S. 181-366.

Schmidt, Jürgen Erich (2005): Versuch zum Varietätenbegriff. In: Lenz, Alexandra / Mattheier, Klaus J. (eds.): Varietäten: Theorie und Empirie. Frankfurt/Main: Lang, S. 64-74. [=VarioLingua 23].

Sociolinguistica (2003): Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik, Bd. 17, Ammon, Ulrich / Mattheier, Klaus J. / Nelde Peter H. (Hrsg.): Sprachstandards. Tübingen: Niemeyer.

Wright, Georg Henrik (1979): Norm und Handlung. Königstein: Scriptor Verlag S. 79-99.

### **Nachschalgewaterke:**

Bußmann, Hardumod (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Körner.

DUDEN (2006): Die Grammatik, Bd. 4. Mannheim: Dudenverlag.

DUW (2003): DUDEN – Deutsches Universalwörterbuch, 5. Aufl., Mannheim: Dudenverlag.

Helbig, Gerhard/ Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin/München: Langenscheidt.

## 5. Anhang

### 5.1 Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)

Selting, Margret et al. (1998): "Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)". In: Linguistische Berichte 173 (1998), 91-122.

#### GAT-Transkriptionskonventionen<sup>31</sup>

<b>Sequenzielle Struktur / Verlaufsstruktur</b>	[ ]	Überlappungen und Simultansprechen
	=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Turns oder Einheiten
<b>Pausen</b>	(.)	Mikropause
	(-), (--), (---)	kurze, mittlere, längere Pausen von ca. 1.0 – 3.0 Sek. <sup>32</sup>
<b>Akzentuierung</b>	akZENT	Primär- bzw. Hauptakzent
	ak!ZENT!	extra starker Akzent
<b>Tonhöhenbewegung am Einheitenende</b>	?	hoch steigend
	,	mittel steigend
	-	gleichbleibend
	;	mittel fallend
	.	tief fallend
	↑	Auffällige Tonhöhen sprünge nach oben
	↓	Auffällige Tonhöhen sprünge nach unten
<b>Sonstige Konventionen</b>	((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
	<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
	<<erstaunt> >	interpretierende Kommentare mit Reichweite
	( )	unverständliche Passage

<sup>31</sup> Die Liste der Transkriptionskonventionen enthält der Übersicht wegen nur die Zeichen, die in der vorliegenden Arbeit verwendet wurden.

<sup>32</sup> Im Original (GAT) werden hier als Zeit ca. 0.25 - 0.75 Sek. angegeben. Diese Angabe wurde in der vorliegenden Arbeit aus praktischen Gründen angepasst zu 1.0 – 3.0 Sek.

	(solche)	vermuteter Wortlaut
	al(s)o	vermuteter Laut oder Silbe
	(solche/welche)	mögliche Alternativen
	((...))	Auslassung im Transkript

## 5.2 Liste der Aufnahmen

Nr.	Unterrichtsfach	Stundenzahl à 45 Min.	Dauer	Verwendet	Speichermedium	Bemerkung
1	Deutsch	1	00:19:35	nein	CD1	Video 1/3
2	Deutsch	1	00:23:14	nein	CD1	Video 2/3
3	Deutsch		00:07:53	nein	CD2	Video 3/3
4	Wirtschaft	1	00:03:49	ja	CD2	
5	Wirtschaft	1	00:03:26	nein	Datei/Video	
6	Politik	1	00:03:16	nein	Datei/Audio	
7	Deutsch	1	00:22:58	nein	CD1	Video 1/3
8	Deutsch		00:11:08	nein	CD1	Video 2/3
9	Deutsch		00:12:10	nein	CD1	Video 3/3
10	Deutsch	2	00:57:56	ja	Datei/Audio	
11	Englisch	2	01:33:19	ja	Datei/Audio	
12	Ethik	1	00:28:02	ja	Datei/Audio	
13	Englisch	2	01:20:05	ja	Datei/Audio	
14	Deutsch	1	00:42:52	ja	Datei/Audio	Audio 1/2
15	Deutsch	1	00:19:49	ja	Datei/Audio	Audio 2/2
16	Deutsch	1	00:27:34	ja	Datei/Audio	Audio 1/2
17	Deutsch		00:07:00	ja	Datei/Audio	Audio 2/2
18	Deutsch	2	01:30:00	ja	Transkription	Videodatei zerstört
19	Deutsch	2	01:30:00	ja	Transkription	Videodatei zerstört
20	Deutsch	2	01:30:00	nein	Transkription	Videodatei zerstört
21	Deutsch	2	01:30:00	ja	Transkription	Videodatei zerstört
Aufnahmezeit gesamt:			13:44:06			

Anzahl der besuchten Schulstunden (à 45 Min.) gesamt: 24

Anzahl der verwendeten Dateien: 9 (von 21)

### 5.3 Auflistung aller Beispiele in ihren Kontexten

#### Transkript: Beispiel 1 und 2

L: wie haben schon letzte stunde über die industrie gesprochen. darum schauen wir uns jetzt ein paar kurze texte an. (.) hat jeder sein buch?

Sn: ne, ich brauch eins.

L: dann schauen sie bei ihrem nachbarn rein. oder leihen sie sich eins. (---) das kann doch nicht so lange dauern. (.) max wo ist ihr buch?

Sm: wohl daheim.

L: =leuts, das kann doch wohl nicht so schwer sein, zumindest seinen kram beisammen zu haben. (.) also bitte verteilen sie die bücher, die da sind so, dass jeder mit reingucken kann. [ok?

Sm: [rück mal näher ((zum Mitschüler))

L: so, hat jeder ein buch? werfen sie mal einen blick auf die seite zweiundfünfzig und lesen sie den kurzen text durch. ((Schüler lesen)) ((53 Sek.)) was ist der inhalt vom text?

Sk: pro(duktion?)

L: um wen geht es im text?

St: um fabrikenbesitzer.

L: =fabrikbesitzer

St: fabrikbesitzer in europa.

L: ja. weiter.

St: dass es viele fabriken für unterschiedliche sachen gibt.

L: was könnte man noch sagen? ja, mira?

Sm: dass die chefs verantwortung auch gegenüber ihren mitarbeitern haben und dass gerade in europa es bestimmt gesetze gibt.

L: und wie sieht es mit der einhaltung dieser gesetze aus?

Sm: das nicht immer so. vielen menschen haben schlechte arbeitsbedingungen und die, denen die fabrik gehört, stecken mehr geld ein.

L: ok. gut. schauen sie sich jetzt bitte den nächsten kurzen text an. (.) der steht genau da drunter. um was geht es hier?

Sb: ja um europa (.) also die politik.

L: was kann man noch dazu sagen? tanja?

Sta: ich glaube, (.) also gibt eine gemeinsame politik in europa und (.) äh jedes land muss sich daran beteiligen. und äh, dass auch die industrie damit zusammenhängt.

L: können sie das genauer beschreiben?

Sta: ja also äh- (---)

L: ok, was sagen die anderen?

Sa: es gibt eine gemeinsame politik, nach der sich auch die unternehmen richten müssen. aber die einzelnen länder haben auch ihr eignen (.) äh sind innerhalb europas auch selbstständig, (.) und den menschen geht es recht gut.

L: in europa-

S: ja, wenn man das so nimmt in hinbl[ick auf

L: [im hinblick auf

S: ah (-) also im hinblick auf die politische situation

Se: ich hab mal ne frage. aber die hat nichts jetzt mit dem text zu tun.

L: dann können wir die auf später verlegen.

Se: ja aber eigentlich haben wir doch jetzt schon pause.

L: hat es vorhin geklingelt?

Sb: ja, vor paar minuten.

L: achso gut. (.) dann also (.) gut. fünf minuten und dann machen wir weiter. (-) aber kommen sie pünktlich, sonst machen wir länger, ne? nicht wie beim letzten mal. also (.) ja?  
(...))

### **Transkript: Beispiel 3**

L: schauen sie nachrichten oder lesen sie?

St: nö.

Sm: ja schon.

L: wo informieren sie sich über die themen, die sie interessieren?

St: im internet.

L: ja, da kann man sicherlich alles finden, was man braucht.  
(.) gibt es noch andere möglichkeiten? (-) zum beispiel etwas aus papier- mh?

St: schon.

L: flori, was ist mit ihnen?

welche informationsquellen verwenden sie?

Sf: ich nutze eine äh (-) [zeitschriften

L: [zeitschrift

Sf: (.)finde ich am besten.

L: genau. zeitschriften und was gibt es dann noch? (--) ich will, dass wir uns klar machen, was man als informationquelle verwenden kann (.) und dann schauen wir uns die einzelnen medien genauer an. also los. her mit den ideen, wie erstellen jetzt mal eine mindmap.  
((...))

### **Transkript: Beispiel 4**

L: wenn man die funktion erkannt hat (.) in der aufgabe eins und gesagt hat, raban ist bloß eine fluchtmöglichkeit aus den lebensumständen, die ihm nicht behagen, die ihm angst machen ähm (-) eine reise (.) da hatte man im grunde schon die parallele (rausgekriegt), denn bei ihm geht's ja auch um eine reise, gregor samsa war ein reisender, was er ja auch nicht mochte ähm (-) wenn das bei raban eine schutzfunktion hat, dieses käfer-sein (.) für ihn, was er sich

ja aktiv herbeiwünscht im gegensatz zu samsa, (-) könnte man gregor samsas verwandlung genau so interpretieren (.) mit genau der gleichen funktion. das war im grunde die frage. also (.) sagen wir mal, ne mittelstufenformulierung für diese aufgabe wäre, (---) die funktion der käferfanasie bei raban ist eine der flucht und des schutzes- (.) kann man gregor samsas verwandlung auch so verstehen? (.) belege am text. das wäre im grunde die einfache (.) wie gesagt mittelstufenformulierung. ((10 Sek.)) ähm ist das so klarer?

S: (---)es geht.  
((11 Sek.))

L: also klar, (.) es hat natürlich auch einen vergleichscharakter, dass man da sagen muss (-) wenn man versucht diese funktionen oder fanatsien bei raban auf die bei samsa anzuwenden, oder dadrüber zu legen, dann tauchen viele parallelen auf, wo man sagen kann, ja man könnte es auch so verstehen, es eröffnet einem einen neuen blickwinkel (.) auf diese erzählung↑ (.) es gibt natürlich aber auch unterschiede (.) mit sicherheit, wo man sagen muss, naja aber die situation (.) was wir von dem textauszug wissen mit vergleich zur geschichte (.) da spielen auch andere komponenten bei samasa ne rolle. andere konstellationen- (.) die familienkonstellation wurde von einigen erwähnt. Ähm (-) so was. aber es gibt eben auch viele ähnlichkeiten, die äh (--) es plausibel machen, dass man die funktion der käferfantasia auch bei samsa logisch interpretieren kann.(.) so, lina, würdest du uns mal ein beispiel geben?  
(---)

Sl: <<lesend>>

zwischen gregor samsas verwandlung und de[r verwandlung

L: [laut, sonst hör  
ich das nicht od[er

Sl: [zwischen gregor samsas verwandlung und  
der verwandlung rabans ist eine sEhr klare parallelität zu



erkennen. wie es dem text zu entnehmen ist, verwandeln sich beide progun- (.) pro (.)[tagonisten in einen käfer.

L: [tagonisten

Sl: =erstens stellt sich die frage, warum sich beide verwandeln haben. in beiden fällen handelt es sich um die selben gründe und zwar dass sich von den menschen in ihrer umgebung überfordert (-) fühlen und dass es ihnen schwer fällt ihre eigeninteressen und die interessen der anderen zu vereinbaren. Sie können kein individuum sein. spezifisch auf gregor samsa bezogen, waren die gründe seiner verwandlung, dass er unver()lich war. er hatte keinen guten kontakt zu seinen eltern, weil er immer auf reisen war. die einzige beziehung zu ihm war, dass sie finanziell von ihm abhängig waren. sie sahen ihn auch nur als ernährer der familie an. seine gefühle und eigenen interessen wurden vernachlässigt, er zweifelte an seiner rolle als sohn, bis er seine eigene identität verlor. zwischen monologe versuch gregor eine lösung oder wenigstens seine ruhe zu finden, was auch bei rabans verwandlung statt findet. aus dem textauszug über rabans verwandlung sind nicht genaue gründe erwähnt wie auch bei gregors verwandlung. jedoch ist es sicher zu sagen, dass raban eine auszeit nötig hat, weil er müde, schwach und nicht im stande zu kommunizieren ist.

((der lesende Schüler durch Lärm in der Klasse unterbrochen))

### **Transkript: Beispiel 5**

L: haben wir den letzten satz noch.

Sh: der ist (.) gekürzt. künstlerische freiheit.

L: aha ok, ich höre.

Sh: ja komplett weg gekürzt.

L: ach so <<lacht>> ok. ich glaube david und nico sind die nächsten.

Sd: ähm, willst du lesen.

Sn: mach du.

Sd: ok. (.) übrigens die finanzielle hilfe ist weniger ne  
schande anstatt üblich angenommen. ein kleiner teil der  
budgets der internationalen entwicklungsabteilungsabtei-  
lung konnte in die erst(geräte) der busse in hoher ()

L: (opal)

Sd: mit machen vorteilen fließen.

L: mit was?

Sd: mit MANchen vorteilen.

Sn: ich fand das mit merkwürdigen vorteilen ()

L: äh (.) manche passt net. also dubious ist schon dubios.  
können sie auch gerne übersetzten.

Sd: ja? ok. mit dubiosen vorteilen fließen. aber mehr als  
sechzig prozent wurden in ausbildung und gesundheit inves-  
tiert.

L: ja. ok. sascha.

Ss: großbritannien liege politisch und ()

L: können sie vielleicht mal net so vor sich hin nuscheln?  
nochmal und laut!

Ss: großbritannien liege politisch und [moralisch falsch

L: [läge, ne↑, läge, ge↑

Ss: läge ((Räuspern)) politisch und moralisch falsch die fi-  
nanzielle hilfe für indien zu beenden, da in indienwelt-  
weit die meisten menschen in armut leben.

L: super, sehr schön.

ja? ((einen anderen Schüler auffordernd))

Sf: also den nächsten satz haben wir nicht ganz. Den anfang  
haben wir nur geschrieben. einem (fernen ziel) hilfe zu  
geben ((Pausenklingel)) () ausbeutung. es entstehen unter  
anderem verpflichtungen (.) und dann habe wir nichts mehr.

L: ok. gut. sie kriegen nächste stunde ihre- (.) die überset-  
zung von dem text, damit sie es mal überfliegen können und  
sie können dann vielleicht auch selber noch mal üben, ne↑.  
sie müssen dann schon so ein bisschen um die ecke denken.

ladies and gentlemen, wen haben sie in der nächsten stunde?

S: frau ()

L: gut, dann guck ich mal, dass ich sie sehe, dann kann ich ihnen den ganzen () zukommen lassen.

((Ende der Unterrichtsstunde))

### **Transkript: Beispiel 6**

L: wer möchte an die tafel? (---) nichts schlimmes, fehler dürfen gemacht werden. ((12 Sek.)) gut, danke timo. schreib (.) das haus, das an der staße steht, ist blau.

St: ((schreibend))

L: erklär uns warum du ein komma gesetzt hast.

St: hab keine ahnung.

L: ok, und warum das mit einem s?

St: bezieht sich auf haus.

L: ja.

Sn: kann man auch durch welches ersetzen.

L: genau. (-) nächster nach vorne. karl?

L: so, bitte schreib an die tafel „sie hatten keine lust, eine strandwanderung zu machen.“

Sk: ((schreibt)) (--) kommt das komma nach „lust“?

Sn: ja, schon. oder? (---)

L: ok, was zeichnet einen nebensatz aus?

Sk: kann nicht alleine stehn, so wie der Hauptsatz.

L: ja, der hat subjekt und prädikat, also was fehlt?

Sk: das subjekt.

L: aber auch bei erweitertem infinitiv. wo ist der? (---)  
((alle schweigen))

L: was ist das?

Sn: die grundform des wortes

L: der infinitiv mit abhängigkeit. jetzt kommt der einfachere infinitiv. schreib jetzt „das kind ging in den garten um zu spielen.“

Sk: ((schreibt))

L: warum hast du da jetzt ein komma gesetzt?

Sk: weil (.) kausale abhängigkeit

L: wenn infinitiv mit „um“ steht, steht immer ein komma.

Sn: also immer wenn „um“ steht Komma.

L: genau so. und auch wenn „um“ weglassbar ist.

L: ok nächster satz. wer schreibt das nächste beispiel vom blatt? ((Schüler Sa schreibt)) ein komma? wer würde da jemand kein komma setzten? (--)

Sa: ja, aber ich hab das komma da gesetzt, weil ich es besser finde.

L: ja, ist ok. (.) muss man aber in diesem fall nicht. ((...))

L: was sind konjunktionen?

Sm: das ist doch das, was man mit dem verb macht.

L: nein, du meinst konjugieren. das ist was anderes. (.) was ist also eine konjunktion?

St: das ist so was wie komma weil punkt punkt punkt?

L: ja, das sind wörter wie denn, aber, und und andere (.) weil (.) auch, als unterordnende. ((...))

### **Transkript: Beispiel 7**

Sk: äh wachstum und reichum vergleichen äh verwechseln.

L: ganz genau, so sieht's aus. hm <<bestätigend>> (-) so nochmal (.) in richtung deutsch.

Sk: so. der kampf äh und britische finanzielle hilfe zeigten vielen menschen ähm den rapiden anstieg an-

L: ne, anstieg würd ich gar nicht sagen, sondern schnelles wachstum.

Sk: das schnelle [wachstum  
L: [gemeint ist das wirtschaftliche wachstum  
Sk: =von äh reichtum und gröÙe verwechseln.  
L: ne, (-) noch mal. der kampf UM (.) britische finanzhilfen  
zeigt (.) wie viele menschen schnelle wachstum mit reich-  
tum verwechseln.  
Sk: achso!  
L: jetzt kommt's hin, ne?  
Sk: =so ist das gemeint.  
L: SO ist das gemeint, ja? (-) gehen wir mal weiter. tim!  
St: <<einen englischen Satzanfang lesend>> (unverständlich)  
ne, das les ich jetzt net alles.  
L: doch das lesen sie alles.  
St: ja? (-) market driven growth of the past two decades has  
put hundreds of millions out of property.  
L: ok, haben wir irgendwas unbekanntes drin?  
St: äh (--) eigentlich net.  
L: gut, dann haun sie rein.  
St: ((8 Sek.)) wie isn das underlying gemeint?  
L: aha. (-) gucken sie mal an die tafel. haben sie das geles-  
sen? underlying ((19 Sek.))

gut, weiter.  
St: ähm  
L: das wort meint „hinter der sache stecken“, ne↑ (.)oder  
„der grund dafür sein“  
St: achso, der grund für die aufregungen der debatte über bri-  
tische finanzhilfen ähm (.) zu indien  
L: an indien  
St: an indien ist (.) ähm  
L: der mythos  
St: der mythos, dass der subkontinent stark und der (.) die  
wirtschaft wächst in(-)oh gott  
L: hmmm  
St: ähm (.)  
L: ganz einfach

St: äh, ist ein langer Satz  
 L: ja, das stimmt  
 St: und mündlich auch  
 L: hm (*bestätigend*)  
 St: also, in d (-) hm-  
 L: was sind decades?  
 St: decade? (.) weiß nicht.  
 L: was ist eine dekade? (an alle Schüler gerichtet)  
 Sm: dekade↑?  
 Sn: was is ne dekade?  
 L: ein zeitraum von zehn jahren ist eine dekade. Da nennt man dekade. so wie man ein jahrhundert halt eben säkulum nennt, so nennt man den zeitraum von zehn jahren dekade. wir benutzen das wort nicht so häufig, aber es gi... es existiert auch im deutschen, ja? im englischen wird es häufiger verwendet als decade. ok?

so also dacade in zeile vier sind schon mal zehn jahre.  
 so. (--) dann darf ich mal fragen was market driven growth heißt? ((7 Sek.)) Sebastian?  
 Ss: markt(forschung)  
 L: ne, net ganz. (---) was heißt growth nochmal?  
 Sw: wachstum  
 L: wachstum, genau. (.) also markt orientierten wachstum. (-) oder markt getriebenes wachstum. aber das klingt so bisschen tappisch. im deutschen kann man das schlecht sagen. (-) dann wissen sie ja wohl alle was poverty heißt↑ ((5 Sek.)) fängt mir a an und hört mit rmut auf (.) also mit a.  
 Sw: armut  
 L: armut. Genau. so sieht's aus. (---) so und jetzt gucken wir nochmal. so jan, haun sie mal rein.  
 Sj: also wie ist jetzt das underlying gemeint? ich versteh das irgendwie nicht.  
 L: der grund-

Sj: der grund für die debatte und der aufregung (.) raging o-  
der?  
L: ne, die um die britische (.) ähm britischen finanzhilfen  
tobt. rage heißt toben.  
Sj: ach so.  
L: hm <<zustimmend>>  
Sj: tobt.  
(...))

### **Transkript: Beispiel 8**

Sg: ein jugendlicher geht in den mediamarkt und kauft sich ge-  
gen den willen der eltern ein handy.  
L: dass eltern (.) gegen den willen der eltern heißt, die el-  
tern haben schon gesagt NEIN. ja? es muss noch rein, dass  
die eltern nein gesagt haben, weil sonst kann es sein,  
dass das geschäft ungültig wird. (-) das nächste!  
(---) anton?  
San: wenn ein betrunkenener ins geschäft geht und was teures kau-  
fen will.  
L: <<nickend>> schön ist, was teures zu kaufen, weil was  
günstiges wäre in ordnung und es ist offensichtlich, dass  
er betrunken ist (--) das vierte?  
S: () wenn man die dringlichkeit einer person ausnutzt den  
preis zu steigern. wenn zum beispiel ein erdbeben die statt  
erschüttert hat und irgendwelche böden gerissen sind und  
eine firma die straßen mit teer reparieren. ()  
L: mira, was ist mit verträgen, bei denen man die form nicht  
einhält? wissen sie das schon?  
Sm: ()  
L: die sechs, fabian?

Sf: ich geb dir mein auto, wenn du meine hausaufgaben machst. L: ja, das ist offensichtlich, dass du es nicht ernst meinst. Sf: das wär schön
---

L: aber ich gebe oder ich schenke? wenn's ausleihen ist, würd ich's glauben.

Sf: einfach geben oder schenken ist doch egal-

L: weil geben sie können auch jemandem ihr aut[o GE:ben oder oft] mal ausleihen im prinzip dann

St: [geben is ge-  
ben]

Sf: aber es heißt gebe, ich gebe dir den (.) mein auto-

Sm: du musst sage, ich gebe dir meine fahrzeugpapiere

Ss: toll, dann hat der das auf den (kopf) gesetzt

St: ja genau [(unverständlich)]

L: [geben meint, ich kann ihnen was geben, ich kann's ihnen aber auch wieder wegnehmen. verstehn sie, was ich meine? ich hab's ihnen aber nicht geschenkt. ja ich kann sagen, ich gebe ihnen mal mein buch ((nimmt das buch in die hand)), dann hab's ihnen aber ja nicht geschenkt. ja? da müssen sie es schon verschenken. dann ist's (käu)flich.

ähm andrea?

Sa: ähm sieben, da hab ich geschrieben (.) ein mädchen findet auf der straße ein handy und verkauft es an ihrer freundin.

L: sehr schön. das war jetzt nichts gestohlenes. das war ein ganz anderes beispiel, weil sie haben ja was gefunden, aber es gehört ja dann trotzdem nicht dir. (-) und das eine letzte? fabian?

Sf: wenn ich mit meiner familie essen gehe und dann gehe ich zum finanzamt und möchte es mir bezahlen lassen.

L: <<nickend>> wenn sie ein geschäft haben. hat jemand ein neues beispiel noch? zu dem scheingeschäft? sandra?

Ss: man kauft bewerbungen und fragt den kassiere, ob er die ware, also die ganzen bewerbungsmappen drüber zieht und dass man dann zum finanzamt geht und statt dass man (.) zwei eigentlich geholt hat, bezahlt der (.) gibt das finanzamt oder arbeitsamt das geld für vier. zum beispiel.



L: ok. (.) stimmt, wenn man damit zum finanzamt oder arbeitsamt geht und sie bekommen da geld zurück- (.) schönes beispiel. (---)

St: ok. schönen tag noch.

L: aaaaa, WER beendet den unterricht?

Ss: sie!

St: ich <<lachend>>

L: also das was sie da gemacht haben, können sie natürliche GERne zu ende machen, wenn sie noch fragen haben, fragen sie mich- (.) ich komm da nicht mehr auf sie zu deswegen. ja? gut, dann sehen wir uns heute mittag zum projekt. ((...))

### **Transkript: Beispiel 9 und 10**

L: es geht ja um den inhalt, nicht um die grammatik. wie verstehen Sie das? (--) was für ein satz ist es? aus welcher branche oder (.) was würden Sie meinen, woher der satz kommt?

Sse: welcher satz?

L: der da, der da steht, lieber Sebastian.

Sse: der satz ist doch komisch. da stehen die ganzen vergessenen () ((alle lachen))

L: ja, wie müssen jetzt mal gucken. was bedeutet inhaltlich dieser satz? (--) torsten haben Sie einen plan?

St: nö.

L: auch nicht.

Sse: ich hab ne frage.

L: ja.

Sse: was ist engramme?

L: ja, ich habe das vorhin schon erklärt, die frage war schon da, lieber sebastian. also das ist die topografie des gedächtnisses. also wie das gehirn zu einem fakt, das es gespeichert hat, zurückkommt.

Sb: zum beispiel einen (). jedes mal wenn du () siehst, ist das eine (geninformation).

L: also. was ist einprägung.

Sb: wenn man sich was einprägt.

L: mhm- (zustimmend) und wie würden Sie das erklären?

Sb: ja, ich würde es mir ganz oft vorsagen und dann präge ich es mir ein. zum beispiel wenn ich mir jetzt fünf minuten lang hier die kalziumanzahl von dem wasser geben würde ((zeigt auf ihre auf dem Tisch stehende Wasserflasche)), dann wüsste ich es auch irgendwann.

L: ja genau. könnten sie das anders sagen, anders erklären?

Sb: ja man tut sich etwas öfters vorsagen, dadurch fällt's einem leichter und irgendwann muss man nicht mehr so oft nachgucken und dann weiß man's irgendwann.

L: also die einprägung bedeutet?

Sse: ja man sieht dinge und so und man sieht halt auch wie die funktionieren und so und das prägt man sich ja ein ins gedächtnis und man sieht es ja.

L: ja aber ich frage nach dem wort einprägung. was bedeutet das konkret? die birte hat es schon bisschen angedeutet. eigentlich gar nicht so falsch.

Sse: ja, dass man sich etwas merkt.

L: genau! das wollte ich ja wissen, dass man sich etwas merkt.

Sb: aber das hab ich doch gesagt.

L: Sie haben das wort merken nicht gesagt, birte, ja? sie haben das zwar richtig beschrieben, aber nicht gesagt, ne- also das man sich etwas MERkt, dass sich etwas im gehirn an einer stelle festsetzt.

Sse: ja.

L: so ähm (--) aber wenn mir (.) wenn WIR etwas nEUes lernen, dann muss ein neuer weg zu dem fakt, den wir speichern wollen, entstehen im gehirn. ja? das heißt also, in der regel bedarf es zur einprägung von gedächtnisengrammen- damit sind die neuen fakten gemeint, die wir uns merken

möchten, ja? das bedarf änderung der koppelungen zwischen vielen neuronem. ja? nämlich wie passiert es im gehirn, dass wir uns etwas einprägen↓ wie passiert das?

Sse: automatisch.

L: ne!

Sse: natürlich.

L: da sind chemische prozesse, die zwischen den neuronem stattfinden.

Sse: also bei mir funktioniert das automatisch. ich weiß nicht, wie das bei ihnen ist.

L: nein nein ich möchte vielleicht, dass sie äh (.) das, was dahinter steckt auch ein bisschen verstehen. ok.

Sm: also wenn ich mir was merk wie zum beispiel jetzt irgendein pin von einem handy oder so was dann tu ich mir den ganz ganz oft vorsagen () und irgendwann hab ich's.

L: genau und genau das ist richtig. denn in ihrem gehirn bildet sich ein weg zu dieser nummer, ja? und das heißt, dass sich irgendwelche koppelungen in den (.) zwischen den neuronem verändert haben, SO, dass sie immer wieder diese nummer abrufen können.

Sm: ja.

L: das ist das, was wir eigentlich praktisch auf dem rechner haben. im rechner sind ja (.) ist alles mit plus und minus gespeichert in bestimmten systemen. ja? also sind elektro-nische impulse. und genau so ähnlich passiert es in unserem gehirn. sonst könnten wir eigentlich gar nicht mehr sprechen, ne? weil wir uns nichts merken könnten. wenn wir kein system (.) des gedächtnisses in unseren köpfen hätten. hm? (---) ok! also es bedarf äh (.) ES ist das sub-jekt, bedarf ist das prädikat. so und wenn es hier so steht- es ((klopft auf die entsprechende Stelle auf der Tafel)) personalpronomen (.) ähm wird eigentlich (.) oder kann NIcht erweitert werden, weiter erweitert werden, das steht eigentlich alleEine da. also alles was wir in diesem satz noch sehen, ist vom verb abhängig. so und damit hören

wir jetzt auf, weil das dann zu viel zeit in anspruch nehmen würde. ja? der satz ist ja auch schwer. (--) gut. jetzt bekommen sie von mir texte, die auf der seite zweiundzwanzig stehen. ich hab den text kopiert und zwar auf aus dem grund, dass sie dann in dem text auch markieren können. der text ist nICht lEicht.

((12 sek.)) ((Blätter werden ausgeteilt))

so und dann bitte ich sie jetzt, bevor wie das laut lesen, dass sie sich das erstmal alleine durchlesen. weil das nicht leicht zu lesen ist.

((ca.60 sek.))

L: so dann erstmal durchlesen. jeder für sich.

Sw: auch die aufgabe oder nur den text?

L: ne. ähm lesen sie einfach nur den text und unterstreichen Sie schon mal auch das, was sie nicht verstehen. ja?

Sse: also den ganzen text ((einige Schüler lachen))

L: und dann lesen wir den text noch einmal laut und gucken nach den erklärungen.

((9:20 Min.)) ((Schüler lesen))

L: so. (---) haben wir's gelesen? (---) so dann lesen wir erst einmal den text laut. wer traut sich? dori! alex und sie hören auch mit zu. ja? ((...)) ok, können wir? Gut dori (.) und laut, damit die anderen das hören.

Sd: <<lesend>> soziales lernen als element einer neue lernkultur. die notwengikeit sozialen lernens, der voraussehbare rückgang der beschäftigungsmöglichkeiten von um und ange-lernten, neue informations und kommunikationstechnologien, globaler wettbewerb und konkurrenz, all diese vom forum bildung benannten veränderungen in gesellschaft und wirtschaft werden neben gewinnern auch verlierer produzieren. und die frage an alle wird sein, wie sie mit den menschen in ihrer mitte umgehen, die aus welchen gründen auch immer bei diesem wandel nicht mitkommen. das erlernen sozial verpflichtender haltung wird daher-

L: sozial verpflichteter haltung

SSe: einen moment- einen moment ej, die anlage<sup>33</sup> ist lauter als du, bitte lies mal ein bisschen lauter

Sb: ja, aber die ist echt laut.

Sd: das [erlernen-

Sa: [ich kann auch lesen, ich hab ne rauchige stimme ()

L: <<auf S4 deutend>> also ok, das erlernen, ja?

Sa: ja. (.) das erlernen sozial verpflichteter haltungen wird daher für die qualität unserer gesellschaft und die bestandssicherung des gemeinwesens immer wichtiger werden. den umgang mit den neuen technologien und medien, welche die gegenwärtige pädagogische landschaft verändern, wird man lernen am pädagogischen der ab (.) in absehbarer zeit bewältigen. die pädagogische herausforderung wird menschen lernen-

L: WIE menschen lernen

Sa: äh wie menschen lernen äh sozial verpflichtet zu handeln, bleibt. soziales lernen ist die pädagogische aufgabe der zukunft. darunter verstehen wir insbesondere den umgang mit dem fremden, solidarität, kommunikation und kooperation auch mit den menschen, die in sinne der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen verrechenbarkeit scheinbar nichts (.) in klammern mehr bringen. soziales lernen muss daher ein element in der skizze einer neuen lern und lehrkultur sein. dies soll freilich nicht so verstanden werden, als soll durch pädagogische intervention die entwicklung der moderne, die entrationalisierung und individualisierung

L: stopp! stopp! die ENTTraditionalisierung

Sa: die ENTtraditionalisierung und individualisierung der lebensentwürfe äh und die man- [(-)und die damit

L: [und die

Sa: =ein- (-) [hergehende

L: [hergehende

<sup>33</sup> Gemeint ist die Klimaanlage im Klassenraum.

Sa: =individualistische moral einfach rückgängig gemacht werden. das wäre schlichtweg weltfremd und auch nicht aufgabe der schule.

L: gut. ja. ein schwieriger text.

wie haben Sie das (.) ganz kurz und nur allgemein (.) verstanden?

Sse: gar nicht. <<lachend>>

L: ok gar nicht.

St: dass die welt immer neuer wird und dass wettbewerb und konkurrenz entsteht und dass dann manche gewinner werden und manche verlierer werden, weil sie auf der strecke bleiben.

L: mhm << bestätigend>>

St: und es soll ne andere lern und lehrkultur geben.

L: ja! ja genau. geNAU das, was tobi gesagt hat. also noch mal, ich wiederhole es. durch die neue technik und durch die neuen medien entsteht auch eine neue lern. (.) also sollte eine neue lernkultur entstehen, nämlich (.) die neue technik und die neuen medien werden den UNgelernten oder nur (.) schwach ausgebildeten menschen keine möglichkeit mehr bieten zu arbeiten. das heißt, diese menschen müssen aber in unsere gesellschaft irgendwie integriert werden. (.) ja? so! (.) sie wissen das ja, es gibt schon viele menschen bei uns in der bundesrepublik, die auf hilfe angewiesen sind, die entweder von ihrem verdienten geld nicht ganz leben können, weil es einfach zu wenig geld gibt. oder sie leben direkt von der hilfe, von hartz vier. und die einstellung von allen (.) von uns allen ist meistens so- ah ja, der arbeitet nicht, der lebt auf meine kosten, ich muss für ihn arbeiten. ja? ich muss für ihn mit verdienen. so. und dieser artikel sagt uns, dass es im bereich des sozialen lernens eine neue kultur geben muss, nämlich (-) die solidarität muss her, rücksicht muss her und (.) ich sag jetzt mal auch die freigiebigkeit, der

wille zu helfen muss auch gefördert werden. so. tobi, das war super, wie sie das verstanden haben.

jetzt gucken wir mal nach den inhalten, nach den EINZELnen inhalten, nach den einzelnen sätzen in diesem text. was haben sie hier für worte, die sie nicht verstanden haben. sie haben bestimmt schon was unterstrichen. beate.

Sbe: enttraditionalisierung.

L: enttraditionalisierung. birte versuchen sie es.

Sb: hm- <<nachdenklich>> also die gesellschaft wird ja immer moderner

L: mhm <<bestätigend>>

Sb: =und viele tun ja auch dadurch ihre ganzen religionen und so teilweise abtreten- und werden halt moderner und glauben nicht mehr daran und dadurch geht auch viel tradition, die halt durch die kultur und alles, und alles andere halt, verloren. also es wird halt vieles enttraditionalsiert. und vielleicht feiern wir irgendwann auch kein weihnachten mehr oder irgendwie sich morgens hallo zu sagen oder generell (.) halt morgens sich (.) guten morgen zu sagen. das ist doch auch irgendwo ne tradition in der schule-

L: = ja

Sb: =also nen lehrer begrüßen und das gibt's vielleicht irgendwann auch nicht mehr. (.) so sachen halt.

L: sie haben das sehr schön erklärt. prima. eine sache muss ich anmerken und zwar sie haben gesagt, dass sie zum beispiel von den religionen ABtreten.

Sb: äh ja nicht abtreten-

L: =sondern?

Sb: aber sie (dürfen/tun) das nicht mehr so streng ausleben. (.) die religionen an sich halt.

L: mh <<zustimmend>> wie könnte man das wort abtreten ergänzen oder ersetzen? (--) statt abtreten könnte man sagen?

Sbe: vernachlässigen

Sb: ich würd auch vernachlässigen sagen.

L: äh (.) vernachlässigen wäre auch eine möglichkeit, aber wenn man die religion nicht mehr praktiziert, dann?

Sb: =wechseln

L: =gibt man sie auf, aufgeben, ja? das wäre ein besserer ausdruck. dass man die religionen aufgibt, ja? ja nicht nur. [also die religion ist- (.)

Sb: [zum beispiel-]

L: =ja bitte?

Sb: ja weil die muslimen die tun ja (-) eigentlich ist ja bei vielen türkischen familien tradition, dass die tochter den mann ausgesucht kriegt. aber dadurch, dass es nicht mehr modern ist, sagen sich auch viele, warum sollen wir das denn machen und so was. deswegen (.) das ist halt ein gutes beispiel, weil muslimen ja sehr gläubig sind und sie auch sehr bestimmte vorstellungen haben, aber es gibt ja immer mehr, die sagen, das wollen wir nicht. wir wollen nicht so streng mit kopftuch und alles (---)allein weil viele das kopftuch schon nicht tragen wollen.

L: ok, wobei man sagen muss, dass es dann natürlich wiederum auf der anderen seite menschen gibt, die die religion annehmen und das kopftuch dann tragen, ne! also auf der anderen seite gibt's wieder das gegenteil. sehr gut. also das ist die ENTtraditionalisierung. wir merken das ja auch SEHR an unserer gesellschaft.

Sd: aber ich hab noch was zu sagen dazu.

L: ja bitte, dennis?

Sd: ich denke mir auch irgendwie so, es wird immer alles so niedergemezelt irgendwie von allen leuten so medien und keine ahnung und soziale netzwerke hier blablabla und alles scheiße, aber auf der anderen seite denke ich mir auch so, vielleicht ist es einfach jetzt (.) vielleicht sollte man das mal aufhören nur so als schlechte tradition zu sehen. das ist eine neue tradition, eine wertefreie tradition, hier dass man zum beispiel so wie ich, ich hab ein iphone und da ist sogar instagram drauf, das ist ne tradi-



tion. Das muss man ja nicht direkt immer gleich so negativ betrachten.

L: nein nein nein. das habe ja gar nicht gemacht, ja?

Sd: ja sie nicht, aber hier im text meine ich.

L: ja, in dem text ist es auch nicht negativ gemeint (.) in dem text ist im grunde genommen die grundidee, ja? ist, dass die neuen medien unsere gesellschaft verändern. vor allen dingen das gemeinwesen verändern und was ist das gemeinwesen in unserer gesellschaft?

Sbe: gemeinwesen?

L: gemeinwesen. was meint man damit? dennis?

Sd: ja, dass man für einander da ist, dass man sich refelktiert und so.

L: ja auch.

Sd: oder wie man mit einander umgeht, so!

L: ja auch mhm <<bestätigend>>

Sb: aja, das zwischenmenschliche.

L: das zwischenmenschliche, genau! auch!

Sb: einfach wie man aufeinander zu geht und wie man mit einander umgeht.

L: aber auch (.) dazu gehören auch die kommunalen und staatlichen verwaltungen. das ist das gemeinwesen. wenn man nach dem gemeinwesen der bundesrepublik fragt, dann sagen wir, die bundesrepublik ist ein demokratischer staat. das ist das staatswesen, ja? das gemeinwesen. ok, nur so einfach am rande, ja? gUt! (--) weitere wörter? mira? Haben Sie da noch was unterstrichen, was Sie nicht verstanden haben? ((15 Sek.)) ja ralf?

Sr: pädagogische intervention

L: genau! da darauf warte ich. pädagogische intervention! mhm <<einen Schüler auffordernd>>

Smi: ähm das bedeutet so viel wie durch den eingriff von den pädagogen soll das verändert werden.

L: ja ja! sie haben das wort schon übersetzt. sie haben gesagt EINGriff, ja? die intervention IST eingriff, ja? ganz

genau (.) das wort, wenn man es hier aufschreibt  
((schreibt)) ja? das sind zwei worte. das inter bedeutet  
zwischen und das vention kommt eigentlich von venio, das  
heißt kommen. ja? also wenn man irgendwo dazwischen geht  
und sie haben das ganz prima übersetzt mit dem eingriff.  
ok! also pädagogische intervention- was meint man mit pä-  
dagogisch?

Sse: was=was=was? pädagogisch?

L: sebastian sie haben auch hände und Sie können sich dann  
melden. so!  
((15 sek.))

Sb: pädagogische heißt ja so menschlich, also dass man ähm (-)  
wir sagen, dass man immer sozial ist und verständnis für  
jeden menschen hat und sich für mehrere organisationen und  
so auch einsetzt

L: also pädagogische heißt hauptsächlich erzieherisch

Sb: ja jugendförderung und so was.

L: ja ja, gut ok. also ich würde sagen fünf minuten pause.  
aber bitte nicht laut sein auf dem gang.  
((...))

### **Transkript: Beispiel 11**

Sd: <<lesend>> das erlernen sozial verpflichteter haltungen  
würden daher für die qualität unserer gesellschaft und die  
bestandssicherung des gemeinwesens immer wichtiger werden.

L: was ist damit gemeint?

Sw: frag ich mich auch.

Sc: keine ahnung

L: hm? sina?

Ss: äh (--) vielleicht dass (---) ich weiß nicht wie ich es  
erklären soll (---) dass es einfach wichtig ist, dass man  
sich auch besser verhält.

L: ok, torsten.

St: ja, dass es immer wichtiger wird sozialer zu handeln auch und mit seinen mitmenschen mitzudenken.

L: das erlernen sozial verpflichteter handlungen hm-

Ss: haltungen

L: =hALtungen. Sie haben das ja schon angedeutet. david, was verstehen Sie dadrunter?

Sd: eigentlich so wie er halt, nur dass es halt (.) um bisschen genauer zu sein, heißt dass unsere gesellschaft nicht so weit absackt und äh irgendwie noch mehr in den keller rutscht und daher es wichtig ist, weil äh unsere sozialen haltungen gehen auch verloren.

L: Was ist eine soziale Haltung? sebastian, was meinen sie?

Sse: (-) soziale zeitung?

L: HALtung! soziale haltung. was ist damit gemeint?

Sx: <<lachend>> soziale zeitung!  
(mehrere Schüler lachen))

Sse: ja sozial- (.) dass man sozial ist. wie soll ich da erklären ((...))

Sc: ich hab n beispiel! (-- ) zum bespiel hasse ich es, wenn ich mit dem bus fahr nach hause- [ne↑

Smä: [hassen ist kein schönes wort

Sc: =und ähm und dann irgendwie ne alte oma oder so ein oder aussteigen will in bus (.) aber keiner macht platz oder hilft ihr irgendwie raus oder nimmt die dinger nicht, die (.) keine ahnung, ihren stock oder was auch immer, und keine sau macht platz. alle stürmen direkt rein und das hass ich und wenn man dann beobachtet, warum das so ist und die ganzen kleinen pisskinder die so an den handys sind-

L: =können Sie mal ((Schüler lachen)) (-) die fäkalwörter aus ihrem wortschatz rauslassen?  
((lautes Lachen und unverständliches Dazwischenrufen der Schüler))

Sc: ja! die ganzen kleinen kiddies halt, die nur so rumschreien und irgendwie gar keinen (.) ja gar keine rücksicht nehmen. also (-)

L: und warum meinen sie, ist das so?

Sc: ja ich glaub, das liegt daran, weil wir (.) weil eben (--) die nicht diese sozial verpflichteten haltungen erlernen.

L: mh <<bestätigend>> genau das. ja? GEenau das, was dennis gesagt hat. ja? dass wir etwas ERLernen und sollten es ja dann auch innerhalb der gesellschaft praktiZIERen. und das wäre zum beispiel sozial verpflichtet, wenn ich jetzt eine alte oma im bus setzen lasse. ja? gut.

Sb: ja aber ähm manche alte menschen sind hier aber auch nicht so gewohnt, dass jugendliche ihren sitzplatz anbieten.

Sc: ja warum nicht?

L: ich würde sagen nicht gewohnt, sie erwarten es gar nicht mehr.

Sb: ja. weil ich hab nämlich auch mal ner alten frau einen sitz angeboten und die hat einfach angefangen, mich mit ihrem regenschrim zu geschlagen, weil () ((Schüler lachen)) ja deswegen, ich glaub, manche alte menschen, die sind einfach (.) die erwarten die erwarten das wirklich nicht, weil die's ja so gewohnt sind, dass die jugendlich so sind. deswegen glaub ich, sind sau viele alte menschen so () und grantisch und immer so <<mit veränderter Stimme>> oh die jugend und hin und her=

L: =birte, da haben sie recht, auch die alten menschen sollten sozial verpflichtete haltungen erlernen

Sb: deswegen (.) es sind ja nicht nur die jugendlichen. es gibt ja auch alte menschen [(unverständlich)]

L: [ja natürlich. es geht durch die ganzen generationen quer durch.

Sm: ja die älteren generationen die denken auch, glaube ich, über die jetzigen jugendlichen auch nicht mehr so gut. weil sie die so ein bisschen asozial oder so finden.

L: ähm, das glaube ich wiederum nicht, aber viele denken so.

Sm: außer die omas (---)

L: ok. (-) also jetzt wissen wir ((...))  
((Schüler reden durcheinander))

L: <<an ganze Klasse richtend>> können wir jetzt weiter machen? ((wartet bis Schüler sich beruhigen))  
es ist so, dass es ganz wichtig ist, dass wir ALLE (.) bestimmte haltungen ANnehmen. das heißt, eine haltung ist, wenn ich immer zum beispiel ohne darüber nachzudenken, einer älteren person in einer öffentlichen einrichtung, sei es der bus oder kino oder was weiß ich, ja, wenn ich ihr meinen platz anbiete, ohne dass ich darüber nachdenke, dann heißt das, dass es bei MIR ins blut übergegangen ist (.) diese haltung. und das nennt man dann eigentlich auch, um (--) einfach etwas in die ethik abzu(.)biegen (-) das nennt man tugend. ((an einzelnen Schüler gerichtet)) ah, wollten sie das sagen?

Smä: nein, (.) nächstenliebe.

L: nächstenliebe kann man das auch nennen. ja.

Sd: das lernt man auch in der religion.  
((Schüler reden durcheinander))

L: ich verstehe nicht.

Sb: genau wie wenn jemand schwanger ist und ähm wenn man das sieht im bus, dann bietet man ja eigentlich auch einen platz an.

L: ja, (.) ja.  
((Schüler reden untereinander))

Sse: jaja, und in wirklichkeit ist sie einfach nur dick.  
((Schüler lachen))

L: [das war gemein, (--) sebastian.]

Sc: [tarnung, alles tarnung.]  
((...))

### Transkript: Beispiel 12 und 13

L: ok, dann wollen wir mal anfangen. wir wollen uns mit den INhalten von sachtexten beschäftigen und dazu lesen wir erst mal diesen text. so. wer will lesen? (--) adam, sie dürfen.

St: aber er kann net lesen

Sa: jeder lernt anders. Lernfähigkeit ist nicht nur vom intelligenzquotienten, sondern von unendlich vielen faktoren abhängig. ob man besser durch zuhören oder aus büchern, im gespräch oder im stillen kämmerlein, durch praktische anwendung oder anhand abstrakter formeln lernt, ist von mensch zu mensch verschieden.

L: gut. (-) den nächsten text. ja, manuel↑

Sm: optimal speichern? (-) lernen sollen freunde ((Schüler lachen)) freude machen und schließlich gehört lernen bis ins hohe ater zum leben dazu (.) wie essen und trinken. beeinflussen. deshalb sollte jeder beim lernen auf ein angenehmes, stressfreies lernklima achten. zudem sollte man wert darauf legen, dass in sachen arbeitsort, arbeitsplatz und arbeitsmittel alles stimmt. zu diesen vorbeireitungen auf lernen gehört auch eine- (-) ((blättert um)) eine vernünftige regelung der arbeitszeiten, denn pausenloses lernen vor prüfungen bis tief in die nacht führt häufig nicht zum gewünschten lernerfolg. gut eingeplante nickerchen können sehr lernförderlich sein. wenn man tagsüber lernt und sich dann hinlegt, speichert man sein wissen nämlich besser ab.

je mehr sinne beim lernen zum (-) züge kommen-

L: zum ZUGE!

Sm: zum zuge!

L: ja.

Sm: =beim lernen zum ZUge kommen, desto besser prägen sich informationen ein. ein bilder verpackte-

L: IN bilder

Sm: ach so (.) in bilder verpackte informationen kann das ge-  
hirn besonders leicht und dauerhaft speichern. deshalb ist  
es äußerst sinnvoll lernstoff mit passendem anschauungsma-  
terial zu verknüpfen. wer=das (.) wer DAS, was er gerade  
gehört hat, zum beispiel anhand einer grafik, eines fotos  
oder films wiederholt, kann es sich ungefähr doppelt so  
gut merken wie vorher. wenn man etwas mit den händen nach-  
baut oder lernstoff einem freund nacherzählt, bleibt alles  
noch besser hängen. Grundsätzlich gilt, wer sein speicher-  
vermögen opimal ausnutzen möchte, sollte möglichst viele  
sinn- (.) sinnen lernen und möglichst viel selber machen.  
je aktiver man lernt, desto mehr landet dann im langzeit-  
speicher.

L: sehr schön. danke schön.

Sm: bitte schön.

L: so. also wir haben das thema ‚inhalte wiedergeben‘, das  
heißt, dass wir uns mit texten beschäftigen werden, von  
denen wir dann den inhalt erzählen möchten (.) und werden.  
erzählen werden! (-) was haben wir jetzt inhaltlich hier  
erfahren? um was handelt es sich? wer kann es in zwei drei  
sätzen zusammenfassen? ((6 Sek.))

Sb: ah ja dass es halt verschiedene lernmethoden gibt, ähm wie  
man am besten lernen sollte und dass man sich ähm durch  
verschiedene möglichkeiten wie mit ähm nem plakats, es je-  
manden nachzuerzählen äh ne präsentation darüber zu hal-  
ten, dass man sich halt durch so große aufwenigkeiten- (.)  
dass man sich das besser einprägen kann.

L: genau. (.) das ist die eine sache. um was geht's aber kon-  
kret? also (.) einmal um das lernen und einmal um das ein-  
prägen von inhalten, äh um das einprägen INS gedächtnis.  
also ob ich mir etwas merken kann oder nicht und welche  
methode für mich die beste ist, um sich etwas zu MERken,  
ja? (-)

dennis, was haben wir da über die methoden erfahren?

Sd: methoden?

L: mh <<bestätigend>>

Sd: na ja dass man sich das eben (unverständlich), dass man mal pause machen soll, und (-) dass man eine stressfreie umgebung schaffen soll, damit man sich's besser einprägen kann ((--)) und dass eben das lernen freude machen soll und nicht irgendwie druck oder =oder =oder ja (.) nächtlichen (-)

L: ZEITdruck

Sd: ja, zeitdruck, genau. oder unter nächtlichen lernepisoden ähm gepaukt werden soll.

L: ja. (.) ok. gut.

fabi?

Sf: die verschiedenen methoden werden auch ähm durch unsere verschiedenen sinne unterstützt. das heißt ähm wir nehmen besser sachen auf (.) durch sehen und anfassen und selbst damit zu hantieren.

L: genau! also wenn unsere sinne BErührt werden. das heißt, wenn wir nicht nur etwas visuell aufnehmen, dass wir etwas LEsen, sondern dass wir auch etwas HÖRen, dass wir etwas selber wiederholen und dass wir vielleicht auch etwas anfassen können. dadurch lernen wir natürlich auch. also es gibt verschiedene methoden. welche methode für einen geeignet ist, muss jeder für sich selber herausfinden- aber was dennis gesagt hat, das war ja auch wichtig, nämlich die äußeren bedingungen für das lernen müssen auch stimmen. nämlich dass man sich erst mal das arbeitsmaterial zurechtlegt (.) dass man eine ruhige umgebung hat und dass man vielleicht auch seinen schreibtisch aufgeräumt hat, damit man besser lernen kann. (.) also es gibt eine bestimmte systematik, die man beachten sollte, wenn man lernen möchte, ja? so! äh (--)) der artikel gibt also inhalte her, die das lernen (.) das individuelle lernen betreffen. so könnte man es ganz allgemein zusammenfassen. (-) so! wie arbeite ich mir dem text? wenn ich jetzt etwas neues lese, wenn ich etwas neues erfahre und soll dann den hin-



halt wiedergeben- (.) was haben sie bis jetzt gelernt? wie machen sie das? (-) ja?

So: das wichtigste in kurze form rausschreiben.

L oliver sagt, das wichtigste rausschreiben. ok, dann schreiben wir das hier auf. ((schreibt an die tafel))  
((...))

### **Transkript: Beispiel 14**

L: sie müssen nur vorlesen.

Sm: lernen soll freude machen [schließlich-

L: [nenenene (.) was ich meine, ist  
(-) ich hab's auch gesagt. die notizen, die da stehen.  
adam!

Sa: ähm deshalb sollte jeder beim lernen auf ein angenehmes stressfreies lernklima achten.

L: ja- aber im grunde genommen- (.) die aufzählen folgt jetzt auch rechts in den notizen, anton!

San: ja äh, dass es freude machen soll, (.) beim lernen sich wohl fühlen-

L: ja, aber ich wollte eigentlich, dass sie vorlesen, was da steht, ja? (-) wenn sie auf die notizen da gucken (.) also unter die aufzählung gehört- (.) gutes lernklima (-) ja? gute vorbereitungen, ja? dann haben wir hier, die arbeitszeit soll nicht zu lang sein, (-) viele sinne einschalten, (-) und bildhafte informationsaufarbeitung, ne? das sind die aufzählungen. und dann kommt dann die praktische arbeit, indem man nacherzählt oder eine präsentation daraus macht oder karteikarten vorbereitet-, das sind dann die äh praktischen ausführungen für das, was ich lernen will. Ja? (-) gut, prima. wenn das jeder so einhalten würde, dann würden wir alle genies sein. (.) ok. wir jetzt hier ZWEI fassungen, die erste fassung- (-) und die zweite fassung. auf der seite vierundzwanzig rechts und die zweite fassung

auf der seite fünfundzwanzig auf der seite oben links. (.)  
so, dann lesen sie sich beide fassung jetzt für SICH  
durch, also das werden wir jetzt nicht laut lesen. lesen  
sie sich einfach die zwei fassungen durch. ja?

((Schüler lesen)) ((157 Sek.))

L: fertig irina? (-) gut, dann warten wir noch zwei drei mi-  
nuten. ((44 Sek.)) so ok!

auf den ersten blick kann man einen großen unterschied  
zwischen beiden texten feststellen. welchen?

San: der erste text ist zu lang.

L: zu lang nicht, sondern? [der erste text] IST-

San: [ja, viel mehr]

L: =wie sagt man das richtig?

San: [mehr- (unverständlich)] <<leise>>

St: [ausführlicher] <<laut>>

L: ausführlicher! oder LÄNger! ja? nicht zu lang. wir können  
nicht beurteilen, ob der text zu lang ist, denn (-) wir  
wissen es nicht.

San: =ok.

L: =ja? also der erste text ist länger, der zweite text ist  
kürzer. (--) was könnte man über die texte sagen?

wofür sind sie dann geeignet, der längere und der kürzere  
text. was würden sie dazu sagen? (---) wofür was der ERSte  
text gedacht? ((8 Sek.)) hm?

Sl: ne inhaltsangabe?

L: für eine inhaltsangabe wäre es gut, richtig, lenni! oder?  
(---) ja bitte, dennis.

Sd: nacherzählung

L: für eine nach- (.) nacherzählen oder für eine präsentation  
zum beispiel, ne† (.) als kommentar für eine präsentation.  
und der zweite text, was wäre damit, dennis?

Sd: zu einer zusammenfassung.

L: eine zusammenfassung. wo könnte man diese kürzere zusam-  
menfassung dann benutzen? ((6 Sek.))zum beispiel-

San: zeitungen.

L: in zeitung. ja, anton. (.) zeitung, zeitschriften (-) als eine- (-) einen kurzen bericht könnte man ihn nehmen (.) den zweiten text. ok, jetzt gebe ich ihnen eine aufgabe, die sie jetzt selbstständig bearbeiten. schauen sie sich den text noch einmal an und schreiben sie ALLE zeitlichen angaben heraus. ja? das heißt, wir können in dem text nicht unterstreichen, weil das unsere bücher sind, (.) sondern nur zeitliche angaben, die in dem text vorkommen, herausschreiben. und ich gehe inzwischen hoch und kontrolliere die andere klasse.  
((...)) ((Lehrer macht das Aufnahmegerät aus))

### **Transkript: Beispiel 15**

L: so, dennis, haben sie noch was gefunden?  
Sd: ich habe eigentlich nur das, was wir schon gesagt haben, dass es eigentlich keine zeitangabe ist (.) mit arbeitszeitregelung oder arbeitszeit oder so.  
L: ja.  
Sd: aber das ist ja keine zeitangabe und so  
L: mh <<zustimmend>> (-) können sie bitte etwas ruhiger sein, weil man dann den dominik gar nicht versteht. (-) gut und in dem zweiten text, in der kürzeren fassung, josef? haben sie DA was gefunden?  
Sj: in der kürzeren fassung? (.) äh- juni zweitausendsechs hab ich auch gefunden.  
L: (--) in dem zweiten text? wo steht das da?  
S: ((mehrer Schüler auf einmal)) ganz oben (-) zweite seite.  
L: ja, ja (.) jaja, ich sehe es. ((10 Sek.)) und ist da noch was drin? ((17 Sek.)) gut, also wenn sie also jetzt nichts mehr gefunden haben, dann war das ja auch in ordnung. so! (.) welche WÖRter haben in diesem text einen HOHEN informationswert? (--) gucken sie wieder rein. (---) wir haben

da so kleine ziffern direkt mitten in dem text. da könnte man vielleicht nach den ziffern gehen. ((5 Sek.))

Sa: die acht (.) neun- ((12 Sek.)) vielleicht der letzte satz- oder der vorletzte satz?

L: der vorletzte satz?

Sa: wer selbst-

L: ja lesen sie, was da steht!

Sa: <<lesend>> wer selbst etwas tut oder gelerntes einem anderen erzählt, kann sich dies noch besser merken.

L: ja. das hat wirklich einen informationswert. ob jetzt hohen oder weniger hohen informationswert lassen wir dahingestellt sein. aber das, was der achmed jetzt vorgelesen hat, das stimmt (.) <<an einen schüler gerichtet>> und sie passen nicht auf.

Sa: darf ich noch einen?

L: ja?

Sa: <<lesend>> es gibt keine ideale art zu lernen.

L: ja. (-) genau. das ist eine information, die uns vielleicht vorher NICHT so klar war- (.) und dann gibt es da noch weitere informationen, dominik?

Sd: na, ich würd auch den ersten satz als information geben.

L: ja?

Sd: <<lesend>> der text lernen lernen (-) mit allen sinnen (-) ist in arbeit und gesundheit (nächst) äh im JUNI zweitausendsechs erschienen und wurde von gabriele moskauer verfasst.

L: ja. genau. (.) das ist auch eine information, die wir vorher NICHT hatten. ne? ja, ok. aber (--)

Sa: es gibt noch einen-

L: es gibt bestimmt noch stichwörter, die einen HOHEN informationswert haben. (-) ja? anton?

Sa: danach hängt die möglichkeit zu lernen nicht nur von der intelligenz, sondern von vielen anderen dingen ab, die von der jeweiligen ein- äh einzelpersönlichkeit bestimmt sind.

L: gut, ja.

so oliver, sie haben auch noch was?

So: ne, das hat sich schon erledigt.

L: aber da ist noch was. sie finden bestimmt [noch was.

So: [ach so,  
 ähm- so stichwörter meinen sie jetzt?

L: ja.

So: ich hätte noch bedingungen

L: äh- (.) das wort bedingungen als stichwort↑

So: also dass es erst bestimmte bedingungen gibt, dass  
 was erfüllt werden kann. so hab ich mir das jetzt  
 gedacht.

L: ja. das könnte man vielleicht etwas MEHR bestimmen  
 (.) das wort.

So: genau

L: =WIE? machen sie ein zusammengesetztes wort daraus.  
 <<freundlich und aufmunternd lächelnd>>

So: ähm. (---) zusammengesetztes wort?

L: =ein zusammengesetztes wort daraus mache. ja! (-) sie  
 haben gesagt (.) bedingungen. was könnte man mit dem  
 wort machen? wie könnte man es ergänzen, damit wir  
 einen informationswert aus diesem wort entnehmen  
 können? ((6 Sek.)) wie hängt es jetzt damit zusammen,  
 was wir gelesen haben? denken sie mal nach. (-) äh↑  
 <<fragend>> dennis?

Sd: bedingungen zum lernen?

L: äh nenene, ich meine (.) machen sie aus DIESEM wort  
 bedingungen

Sd: =ja.

L: =ein zusammengesetztes wort. also  
 sie müssen es verbinden mit einem anderen wort, damit  
 wir eine information heraushören können. bitte!  
 <<einen Schüler auffordernd>>

Sm: lernbedingungen.

L: JA! das wollte ich ja hören. sehr schön.  
 lernbedingungen! ja! (.) ok, also. da hören wir

jetzt auf.

((Lehrer macht das Aufnahmegerät aus))

### **Transkript: Beispiel 16**

- L: so also den artikel haben sie aber gelesen? sie sollten das ja lesen, ne?  
((...))  
in bezug auf die toleranz jetzt- (.) was bedeutet eigentlich toleranz?
- Sn: ja dass man die menschen egal, wo sie herkommen oder egal wer sie sind oder wie sie sind, halt toleriert.
- Ss: akzeptiert.
- Sn: und akzeptiert.
- L: akzeptierten! das heißt, dass ich alles eigentlich alles GUT finde, was sie tun?
- Sn: nein, das heißt das jetzt net unbedingt! aber, das heißt ja (--) sie jetzt zum beispiel als lehrer, (.) das heißt ja nicht, dass ich sie äh (.) ihren job gut finden muss (.) was sie tun. das heißt einfach nur, ich muss es akzeptieren. (-) fertig. ((...))
- L: ok jetzt sind sie ein BISSCHEN von dem thema ab-(.) gerutscht.
- Sn: ja ich weiß. das war jetzt ein anderes. das beispiel war jetzt nicht passend, aber so zum verständnis halt.
- L: ok, toleranz äh (.) um toleranz geht es eigentlich jeden tag, wenn sie die augen auf machen. ja? bei toleranz kann man einfach sagen, es gibt ein verhalten, das privat ist und es gibt ein verhalten, das dann öffentlich ist. und sobald ich meine privaten räume verlasse, verhalte ich mich öffentlich. (-) ist nicht anders, ja? (.) es ist so. und hier gilt es natürlich sich so zu verhalten, dass man, wie sie sagen, akzeptiert wird, (.) aber genau so kann ich

dann drauf bestehen, dass ich akzeptiert werde, wenn ich mich konform verhalte. ((...))

was ich aber wissen wollte (.) von ihnen, ist folgendes. ich wollte wissen, ob toleranz auch grenzen hat. ((Schüler murmeln unverständlich)) (---) ja darauf ist eigentlich nur eine antwort.

Sn: ja klar. man kann ja nicht jeden oder alles tolerieren (.) das geht einfach nicht.

L: es gibt also grenzen, die man nicht überschreiten darf.

L: kennen sie andere beispiele, in denen sie INtoleranz in diesem sinne erlebt haben? (--) ist es ihnen schon persönlich auch passiert? (---) oder dass sie irgendwo dabei waren, wo eben die äh (--) grenze der toleranz überschritten wurde? (-) hm? Sonja?

Ss: ähm ja. wir kennen halt einen der gemobbt worden ist und so was und noch wird-

Sb: ja

Ss: und der war halt kurz davor sich umzubringen und die anderen haben trotzdem nicht aufgehört oder so was. also haben ihn nicht toleriert, wie er ist und so.

L: ähm jetzt hab ich die antwort nicht so ganz verstanden. was meinen sie mit- die anderen haben ihn nicht toleriert, obwohl er sich umbringen wollte.

Ss: ja also die anderen haben trotzdem nicht aufgehört den zu mobben, obwohl er schon am ende war.

L: aha, das heißt also, dass (-) die, die diese person gemobbt haben, wollten auch eigentlich ihre totale vernichtung? oder waren sich dessen nicht bewusst.

Ss: ja- sie warn es sich zwar bewusst, aber sie hätten nicht gedacht, dass es so schlimm wird.

L: aha

Ss: das heißt, sie haben sich daraus einen spaß gemacht und alles (.) aber er ist ja auch irgendwie krank im kopf.

Sb: natürlich ist der [krank im kopf!]

Ss: [ja psychisch halt-

Sm: ja aber ich mein, wenn auch nur gemobbt wird dann kann man sich [gar nicht mehr (unverständlich)

Ss: [ja aber der ist selbst dran SCHULD!

Sm: wieso ist er selbst dran schuld? er ist ne person!

Ss: ja aber [wie er sich verhält

Sb: [ja, der erzählt über jeden so ne scheiße-

L: das ist interessant, was sie jetzt sagen. als unbeteiligte sagen sie, er ist selbst dran schuld. meinen sie (.) meinen sie jetzt DEN, der gemobbt wurde?

Ss: ja genau.

L: ok, also sie sind der meinung- (.) im grunde genommen würden sie dann das mobben befürworten, wenn sie das so sehen↑

Ss: ja, er ist selbst dran schuld (.) wie er sich verhält und so.

Sb: ja sagen wir mal so, wir ham's dem IMMER wieder gesagt und der hat einfach nicht aufgehört mit der scheiße und da hat er jetzt gesehen, was er davon hat. dass sich seine ganzen freunde gegen ihn stellen.

L: aha. Ist je versucht worden, in dieser sache zu vermitteln? (-) dass da irgendwelche berater hinzugezogen worden wären? [oder so?

Ss: [glaub ich net.

L: (--) [nein?

Sb: [es war halt ein freund von uns, der von uns allen, ich sag das mal so, der älteste ist und so was, (.) aber seit dem dann der typ auch über DEN dann scheiße gelabert hat, ist der dann auch- (-)

L: ok und wie ist die sache dann ausgegangen? (.) letztendlich?

Sb: es geht immer noch so weiter.

Ss: ja.

L: es geht weiter so!

Sb: der peilt das einfach nicht.

L: und sie sind da auch mit beteiligt?



Ss: scheint so ((lachen))

L: aber woher wussten sie, dass er sich umbringen will?

Sb: weil er das gesagt hat.

L: und trotzdem geht das weiter.

Ss: hm <<bestätigend>>

Sb: ja. (.) weil ER nicht aufhört.

L: welche lösung würden sie selber vorschlagen?

Ss: er soll aufhören [(unverständlich)

Sb: [so einen blödsinn zu erzählen, dann-

Ss: das macht der NIEmals tun

Sb: natürlich nicht. (unverständlich)

L: moment, überlegen sie sich das erstmal.

Sn: also ich bin der meinung, wenn die leute darauf eingehen, obwohl die genau wissen, dass der irgendein psychisches problem- oder aufmerksamkeit braucht, um einfach nur scheiße labert oder sachen in die welt setzt, die nicht stimmen (.) und wie darauf noch EINgehen, was eigentlich unnötig ist- (.) einfach zu ignorieren wäre besser! dann wäre (.) da könnte er seinen scheiß labern, wie er will und würde ignoriert werden und sobald der merkt, es juckt keinen, dann hört er auch irgendwann mal auf.

S2: aber das ist das problem. wenn ich dem nicht antworte oder so, dann steht er vor meinem haus.

Ss: ja der stalkt dann.

S2: ja.

Ss: der lässt einen nicht in ruhe.

<p>L: ok (--) ich korrigiere sie jetzt nicht in ihrer ausdrucksweise, weil- (.)</p> <p>S: (Schülerkommentar unverständlich)</p> <p>L: ne &lt;&lt;verneinend&gt;&gt;, ich möchte nicht, dass sie dann aufhören zu sprechen. das- (.) aber achten sie so bisschen auf ihre worte.</p> <p>S: ja.</p>
---

L: so nils.

Sni: ja ich denk (.) ich weiß zwar nicht wer das ist, aber es kann ja sein, dass er ziemlich extrem drauf ist, aber das DÜMMste was man machen kann, ist, ihn deswegen zu mobben. das ist das bescheuertste. erstens bringt das nichts- (.) das einzige was es bringt, ist, dass er sich irgendwann umbringt, auch wenn es ein idiot ist, hat er noch lange nicht verdient zu sterben. ja gut, wenn [er wirklich ein problem hat-

L: [nils darf ich dazwischen  
(.) was sagen? also sterben verdient man sich nicht. man  
[stirbt

Sni: [ich mein (unverständlich)

L: jaja, dass die folge so wäre.

Sni: genau ja. und deshalb dann mit mobbing dagegen zu halten, ist bescheuert. (.) glaub ich. (-) was überhaupt möglich ist.

L: ja, ich würde nils recht geben. ja? weil es das vernünftigste ist, was man eigentlich machen kann. einfach nicht drauf eingehen.

S2: einfach ignorieren.

Ss: aber man kann sich doch nicht alles gefallen lassen.

L: WAS konkret kann man sich nicht gefallen lassen?  
((...))